

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ

НАУКОВИЙ ЗБІРНИК

ВИПУСК 82

*Матеріали
XII Міжнародної конференції*

**ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ ТА
ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНО-
ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

19-21 березня 2015 р., м. Бар

Вінниця-Київ, 2015

Проблеми освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 82. – Вінниця-Київ, 2015. – 308 с.

Для науковців, аспірантів, викладачів і менеджерів освітньої системи.

Редакційна колегія:

О.А.Удод (головний редактор), С.В.Кириленко (заступник головного редактора), Ю.В. Івженко (відповідальний секретар), Л.Ф. Бурлачук, М.Ф. Бондаренко, М.І. Бурда, М.Ф.Дмитриченко, Т.О. Дмитренко, Н.Г. Ничкало, Л.М. Паламар, О.Я. Савченко, М.Б. Євтух, М.П.Хоменко, Д.В. Чернілевський, В.П. Широчин

У збірнику вміщені матеріали наукових досліджень учасників XII Міжнародної конференції "Формування патріотизму та полікультурної компетентності майбутніх фахівців гуманітарно-педагогічного профілю", який організований Академією міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, Міністерством освіти і науки України, Вінницьким соціально-економічним інститутом Університету «Україна», Житомирським державним педагогічним університетом імені І. Франка; Вінницьким обласним інститутом післядипломної освіти педагогічних працівників, Міжнародною академією наук педагогічної освіти (Росія); Барським гуманітарно-педагогічним коледжем імені М. Грушевського.

Редакція не завжди поділяє позицію авторів.

Статті подано в авторській редакції.

Видання зареєстровано в Міністерстві юстиції України.

Свідоцтво Серія КВ № 12814-1699Р від 1.06. 2007 р.

Збірник включено до переліку наукових видань ВАК України, в яких можуть публікуватися основні результати дисертаційних робіт з педагогічних наук. Постанова № 1-105/2 від 13.02.2008 р.

Відповідальні за випуск: Д.В. Чернілевський

ЗМІСТ

Кремень В.Г. СИНЕРГЕТИЧНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ОСВІТИ	7
Чернілевський Д.В. ПАТРИОТИЗМ, МЕНТАЛЬНОСТЬ, ДУХОВНА КУЛЬТУРА – ОСНОВА НАЦІОНАЛЬНОГО ВОСПИТАННЯ МОЛОДЕЖИ ХХІ ВЕКА.....	15
Андреев А.А. КАЧЕСТВО ОБУЧЕННЯ ЧЕРЕЗ ІНТЕРНЕТ	23
Антонова О.Є. ВПЛИВ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА НА РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	27
Березюк Ю.В. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПРИНЦИПУ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ В ПІДРУЧНИКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	33
Борисова А.О. ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ	39
Вітвицька С.С. ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	42
Вознюк О.В. РОЗВИТОК ПЕДАГОГА ЯК ГРОМАДЯНИНА-ПАТРІОТА У СФЕРІ СОЦІАЛЬНИХ РИС УКРАЇНСЬКОГО ЕТНОСУ	45
Волощук А.В. ВПЛИВ ФУНДАТОРА ЗАКАРПАТСЬКОЇ ШКОЛИ ЖИВОПИСУ – ЙОСИПА БОКШАЯ НА ФОРМУВАННЯ ЗОЛТАНА БАКОНЯ ЯК ХУДОЖНИКА- ПЕДАГОГА.....	50
Гайдук О. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	53
Галузінська Т.В. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З РИТОРИКИ	58
Гузенков С.Г. ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСВІТЯН В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ....	61
Давиденко Г.В. ВАРІАТИВНА СКЛАДОВА В ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ.....	65
Джеджула О.М. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	71
Дікун І.А. ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА	74
Дубасенюк О.А. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ЗАСАДАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ	80
Дусь Н.А., Потримай Н.С. ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ШЛЯХИ ПРОФІЛАКТИКИ	85

Євсюков О.Ф. ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНІ ОРІЄНТИРИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	90
Зелененька І.А., Федик Т.А. УКРАЇНА У ВІРШАХ ВАСИЛЯ СТУСА, ТАРАСА МЕЛЬНИЧУКА, ВАСИЛЯ СИМОНЕНКА ЯК ДИДАКТИЧНА ТРАДИЦІЯ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА.....	95
Іваниця Г.А. ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЗАСОБАМИ ГРОМАДЯНСЬКО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ	99
Іванова Ю.І. ПОБУДОВА СИСТЕМИ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АГРАРНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ	105
Керницький О.М., Савицька А.П. ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФЦЕРІВ СИЛОВИХ СТРУКТУР ДО СЛУЖБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	110
Коваленко О.М. СПІЛЬНІ НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ У ВИЩІЙ ОСВІТІ ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНИ	114
Козлакова Г.О., Фещук А.М. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ МЕТАЛУРГІЙНОГО ПРОФІЛЮ У ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ	122
Козюра Н.С. ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ В ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНИХ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	126
Колесник Н.Є. ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	130
Коновець С.В. ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА	135
Космачева Н.В. ПРОБЛЕМА СОДЕРЖАННЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАННЯ ЛИЧНОСТІ	144
Костюк Д.А. СТАН СФОРМОВАНOSTІ МОТИВАЦІЇ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ЕЛЕКТРИКІВ СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА	148
Левківський М.В., Колодій О. С. ГОЛОВНІ АСПЕКТИ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ: ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ	152
Луцинський Ю.М., Марчук С.В. ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ПРОЦЕСІ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ	156
Маліновський Ю.Л. ДО ПИТАННЯ ПРО ІСТОРИОГРАФІЮ ЦЕРКОВНОЇ ОСВІТИ НА ПОДІЛЛІ.....	159

Масловська М.В. МУЗЕЙ СТАРОЖИТНОСТЕЙ ЯК ЧИННИК ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	163
Мельник О. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПИСЬМЕННИКА НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ (ЕСТЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)	166
Миколаєнко Н.М. ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ДИТЯЧИХ ОСВІТНІХ ВИДАНЬ.....	169
Мирончук Н.М. КВАЛІФІКАЦІЙНІ ВИМОГИ ДО ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ОСНОВА ЗМІСТУ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНИХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ.....	172
Місяць Н.К. НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В АСПЕКТІ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ: ЗАСАДИ І ДОСВІД.....	176
Нарольська Л.В. ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО КЕРІВНИЦТВА КОНЦЕРТНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ШКОЛЯРІВ	179
Орел Л.О. ПРАКТИЧНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З МАТЕМАТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	182
Орлова Л.Д. ВИВЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ КОМБІНАТОРИКИ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ СИСТЕМИ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ	188
Осийский Ю.А. ДУХОВНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	192
Павленко В.В. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА В КОНТЕКСТІ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ	196
Павленко Л.А. РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ.....	203
Пташнік Н.М. ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНО СПРЯМОВАНИХ ЦІННІСНИХ ОРІНТАЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НАРОДОЗНАВСТВА.....	206
Публічук Т.І. ВПЛИВ АЛКОГОЛЮ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ПІДЛІТКІВ.....	211
Радіонова О.В. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	216
Свиридюк О.В. ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ В КАНАДІ.....	220
Свистун В.І., Поліщук Т.П. ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	224
Сидорчук Н.Г. ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ ЯК ПОЛІКУЛЬТУРНА ПРОБЛЕМА	230
Синицын В.М. О КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ПРИРОДЕ АНТИНОМИЧНОСТИ ПОЗНАВАЕМОГО ПРОСТРАНСТВА	233

Столяренко О.В., Столяренко О.В. ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ І ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ І ТОЛЕРАНТНИХ ВЗАЄМИН	240
Тищенко О.І. СПІВВІДНОШЕННЯ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ ПЕДАГОГІКИ І ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ У СУЧАСНОСТІ	243
Томчук М.І. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	249
Тракалюк О.Л. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПОСАДОВИХ ОСІБ КАДРОВИХ ОРГАНІВ	253
Трачук О.С. ТЕАТРАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СПОСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ В ПРОЦЕСІ ЗАЛУЧЕННЯ ДО РОБОТИ В ДИТЯЧОМУ МУЗИЧНОМУ ТЕАТРАІ	259
Царенко Л.М. ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ М.Д. ЛЕОНТОВИЧА В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ	265
Чужа Н.П. ГЕРМЕНЕВТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	270
Шалигіна Н.П. КОМПОНЕНТНИЙ СКЛАД КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ БАГАТОНАЦІОНАЛЬНИХ ШТАБІВ	273
Швачка Л.С. ДОСЛІДНИЦЬКА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ.....	281
Шинельова О.В. ТЕАТРАЛІЗОВАНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	284
Шостаківська Г.Г. ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ШКОЛЯРАМИ ПО ВИВЧЕННЮ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	288
Шпаковатий В.В. ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ.....	292
Ягупов В.В. ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В СИСТЕМІ ПТО	298
Якубчик О.М., Любарська І.П. СТВОРЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА У ДНЗ ШЛЯХОМ УПРОВАДЖЕННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІІ	304

УДК 371.2

В. Г. Кремень, президент НАПН України,
академік НАН України і НАПН України
доктор філософських наук, професор, м. Київ

СИНЕРГЕТИЧНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Изменения в науке, производстве и общественной жизни обуславливают обновление системы образования. Для поиска правильных ответов на вопросы относительно ценностей образования, его содержания и формы нужна философская рефлексия. Учитывая особенности современного глобального мира философия образования должна ориентировать образование на рациональные смыслы, учить человека перспективам рационального познания и оценки. Современная методология изучения жизнеспособных, органических объектов применяет новую методологию – междисциплинарности, комплексности, системности. В качестве всеобъемлющей универсальной основы практически для всех сфер деятельности человека выступает синергетика. Как методология философии образования она должна стать основой прогнозирования эволюции образования как грандиозной духовной системы.

Ключевые слова: синергетическая модель, образование, развитие общества, креативность.

The article discloses the concept of a synergetic model of education and describes its properties. It determines the role of education in the development of society from the standpoint of synergetic approach that involves the use of a combination of ideas, concepts and methods in the study and management of open non-linear, self-contained systems. Synergetics appears as a new non-traditional methodology for studying the state and prediction of the future evolution of education as a great spiritual system. Synergetic approach allows us to see the actual features of the future organization of the educational process as a spiritual system by studying existing spatial configuration of complex and evolving structures, and also by determining the presence of values in "a particular" on which "the general" is focused.

Synergetic model of creativity is directly related to the modern paradigm of education and teaching process. According to the modern educational process, which is based on the methodological principles of the philosophy of education, it is just the personality of the student and the teacher, the students community and the teachers staff, the educational institution and its environment that constitute the creative essence of synergy. New thinking patterns, which include modern knowledge about self-organization and self-development of open non-linear systems and enrich the understanding of the educational and pedagogical phenomena and processes, make up the main principles in the synergetic approach. Almost all existing systems are patterns, because they are non-linear and open. Therefore, their functioning and development is based on the mechanisms and processes of self-organization and self-development.

Keywords: synergetic model, education, development of society, creativity.

Нині неможливо зрозуміти будь-якої проблеми, не співвідносячи її з тим, що відбувається у світі в цілому. Епоха ізольованого існування закінчилась. Світова цивілізація переживає радикальні й досить хворобливі трансформації, зміни в багатьох фундаментальних цінностях. Ці зміни безпосереднім чином впливають на розуміння мети, завдань і характеру *освіти*, яка є головним й універсальним каналом історичної трансляції культурних цінностей.

Соціополітичні трансформації, що відбуваються в нашій країні, специфічно накладаються на зміни у світовій цивілізації, іноді співпадаючи з ними, а часто здійснюючись в іншому напрямі. Для того, щоб зрозуміти, чому відбувається саме так, потрібно багато *знати*. Звідси – *актуальність проблем освіти*, яка нині виходить на перший план життя. Одночасно у новій соціально-економічній і культурній ситуації українського суспільства виникає *стосовно сфери освіти* багато світоглядних, методологічних питань,

яких раніше не існувало. Їх розв'язання актуалізує *філософію освіти*. Потребують філософського підґрунтя і сучасна педагогіка й освітній процес. Які ж головні напрями філософії освіти?

Трансформація сучасної освіти передбачає зміни у цільових, змістовних і ціннісних контекстах освіти всіх рівнів. На етапах еволюційного розвитку систем це своєрідні точки *біфуркації*, в яких суперечність проблем досягає гостроти, що вимагає їх розв'язання. Причому такого, що спрямоване на основні складники системи та зумовлює її перехід на більш досконалий рівень. Щодо освіти – рівень, адекватний соціокультурним викликам часу. Філософія освіти дозволяє усвідомити запити часу, правильно визначити шляхи та засоби подальшого продуктивного розвитку. Відповіддю на запити сучасності, зокрема, є *синергетика* в її залученні до осягнення освітнього процесу.

Філософія освіти є закономірним результатом розвитку самої освіти, особливо враховуючи її перехід у *людиноцентристський вимір*, зміни ситуації буття і становлення нового типу людини в сучасному світі Постмодерну. Він, як уже було вказано, зумовлює систему діяльності, адаптації і життя в якісно інших умовах. Спостерігаючи та осмислюючи результати й наслідки своєї діяльності, як раціональної, так й ірраціональної, людина опинилася в ситуації, неадекватній її очікуванням, з якою вона не може знайти точки дотику, спираючись на набуті в наявній системі освіти та культури знання і здібності. Динамічні зміни в науці, виробництві та суспільному житті багатьох країн світу вимагають *оновлення системи освіти*, що допоможе подолати існуючі перепони в духовному, інтелектуальному розвитку в ХХІ столітті [4, с. 44]. Це дозволить конструктивно вирішувати проблему «розгубленої людини», здивованої неспівпадінням цілей і результатів своїх дій, що загрожує її біологічному та духовному існуванню. Інакше кажучи ґрунтовніше вивчення людського потенціалу в подальшому розвитку соціуму, культури і освіти вимагає *філософської рефлексії* для пошуку відповіді на наступні питання. Яка освіта потрібна людині ХХІ століття? Якою має бути цінність самої людини і престиж освіти в суспільстві? Якою за змістом і формою має бути освіта, що зберігатиме позитивне з минулого в якості основи?

У відповідях на екзистенціальні проблеми освіти принципове значення мають вихідні позиції, а саме: в якому цілісному соціокультурному і національному середовищі, історичному контексті існує й розвиваються система освіти. Це важливо для визначення цільових установок освіти, її ціннісних основ і предметного змісту, рівнів, форм і міри доступності різним соціальним суб'єктам. Чи можливі на її основі продуктивна комунікація, взаєморозуміння і узгодженість дій? Це передбачає *класифікацію та відбір предметного змісту* знань, що забезпечують інформаційний багаж і розвиток особистісних здібностей, а також *аксіологічне смисложиттєве обґрунтування мотивацій діяльності*. Усе це передбачає наявність адекватних засобів і освітньо-виховних технологій. Однак і тут потрібна персоналізація, виокремлення образу людини, її ідеалів і прагнень, що створює стійку мотивацію освіти [2, с. 18].

Контекст філософії освіти має враховувати, що освіта людини є *полягає у творенні* не лише *книжної*, але й *повсякденної* культури, і в кожному суспільстві діють немовби два рівні або способи передачі соціокультурного досвіду. Перший – через спеціально організовану освітню систему, що у професійно підготовленій і соціально організованій формі концентровано визначає і виражає ієрархії цінностей даного суспільства та систему знань, необхідних для виконання соціально-значимих функцій за допомогою мови науки й мистецтва. Щоправда, потрібно врахувати дисбаланс, що склався між логічною, раціоналізованою інформацією та недостатністю художньообразних форм розвитку творчої фантазії, інтуїції і «схоплення» цілісності предметного світу.

Другий спосіб «освіти людини» утворюється стихійно в її повсякденному житті, фіксується і передається завдяки системі традицій, звичаїв, обрядових дій або за посередництва *мови*, засвоюючись у *спілкуванні*. У такий спосіб передаються повсякденні форми культури, відтворюються архетипи, нагромаджується життєвий досвід, повідомляється досить складна система позанаукових способів пізнання, оцінки та звичок поведінки. Тут формується *здоровий глузд* і повсякденні *форми розсудкової діяльності*.

Засвоений як «первинна інформація», розсудок утворює достатньо міцні системи переваг і прагнень, здатні корегувати увесь процес моральної освіти людини. Це потрібно мати на увазі під час здійснення освітніх програм. Навіть «ідеальні», вони підлягають суттєвим корекціям, оскільки людина засвоює не лише «ідеали належного», але й досвід наявного буття з усіма його недоліками, помилками й ілюзіями, що також здатні відтворюватися.

В освітньому процесі існують в *єдності та суперечностях* раціонально обґрунтовані контексти культури і системи знань, а також спонтанні, *інтуїтивно-ірраціональні форми* – утопії, ілюзії, міфи. Просвітницько-раціональні надії на те, що всі таємничі куточки людського життя, всі особливості середовища, в якому живе людина, всі властивості предметів, з якими вона взаємодіє, пізнаватимуться розумом, і всі дії людини будуть раціональними й доцільними – не реалізовані. Буття людини, як і вона сама, суперечливе, тому поєднує в собі як смислову визначеність, так і аморфність, і ці крайнощі можуть однобічно домінувати в різних ситуаціях і культурних «полях». Це зумовлює залучення концептуальних смислів філософії екзистенціалізму, герменевтики, персоналізму тощо.

Разом з тим філософія освіти, враховуючи особливості сучасного глобального світу, має орієнтувати освіту все-таки на *раціональні смисли*, вчити людину перспективам раціонального пізнання й оцінки ситуації, вмінню дисциплінувати на розумній основі емоції, розумом спрямовувати вольові дії. Це має значення для виведення людини за межі програми, репресивності, зумовлених особливостей прагматичного життя. Тенденція розвитку раціонально осмислених і організованих освітніх і виховних систем повинна все ж таки орієнтуватися на моделі високої культури, що перебуває в жорсткому протистоянні з *декультурацією та зразками масової культури*. Раціональний підхід повинен враховувати, що освіта та життя здійснюються *немовби* в різних площинах, маючи протилежні тенденції. Всі вищеназвані моменти є проблемами, вирішення яких знаходиться в компетенції *філософії освіти*.

Філософське осмислення будь-якого явища обов'язково виокремлює *проблему розвитку*. Від визначення його моделі залежить доля людини, світу, знання, зрештою, ситуації, що потребує вирішення, зокрема філософії освіти, яка має йти шляхом інновацій. Тривалий час головне місце в розвитку природи, соціуму та людського мислення займала *діалектика*. Однак, претендуючи на визначеність «всього», безумовну об'єктивність, остаточну повноту опису, діалектика відійшла від нових запитів життя з його гнучкістю, відкритістю, свободою волі, постмодерністською багатовекторністю. У своєму прагненні до ідеалу цілісності та точності діалектика створювала могутній апарат моделювання завершених теорій, а гуманітарні науки, слідуючи їй настановам, будували *штучні моделі* людини, освіти, виховання, економічного і соціального розвитку, *формальні, а не змістовні конструкції*. Лише відповідно до міри усвідомлення почалося формування розуміння, що для вивчення життєздатних, органічних об'єктів, які розвиваються, потрібна *інша методологія та нова парадигма розвитку*.

Ознаки становлення нової парадигми простежуються давно. У природознавстві все частіше застосовуються міждисциплінарність, комплексність, системність; у філософії все більшої значущості набувають такі поняття, як синтез, всеєдність, цілісність; в політиці проголошується пріоритет загальнолюдських цінностей перед груповими, посилюється переорієнтація від ворожнечі до співробітництва, екологічні вимоги набувають рис морального імперативу. Синтезуючу роль виконує культура, поєднуючи науку, мистецтво та духовні вчення в *цілісність ноосфери*. «Всі релігії, мистецтва і науки є галузями одного дерева», – писав А. Ейнштейн в останні роки свого життя [5, с. 49].

У ролі такої всеосяжної парадигми, універсальної основи практично для всіх сфер діяльності людини нині виступає *синергетика*, достатньо молода галузь науки, що стала самостійним науковим дослідженням наприкінці ХХ століття. Вона впевнено увійшла в сучасне життя, фактично означаючи новий підхід до творчості, замінюючи дуалізм боротьби протилежностей поліфонією мислення. Без сумніву, синергетична модель творчості (а творчість – це розвиток) безпосередньо стосується парадигми сучасного освітньо-педагогічного процесу.

Засновник синергетики І. Пригожин вважав, що «кінцевою метою» цієї нової філософії має стати пошук «механізмів виживання суспільства» [7, с. 56]. Саме система принципів синергетичної парадигми нині сприяє подоланню односторонності у вирішенні головної суспільної та освітньої суперечності. Ця нова парадигма принципово відрізняється від попередніх у вирішенні вибору діяльності будь-якого соціуму чи особистості: «Вибір нині, звичайно, здійснюється не між добром і злом, не між стабільністю і мінливістю, а між різними нестабільними траєкторіями» [9, с. 38].

Синергетична парадигма – принципово новий шлях для освіти. Це стосується вирішення суперечностей між стабільністю, загальною необхідністю та змінністю, хаотичною випадковістю. Синергетика вперше в розвитку науки розкрила суттєву роль саме *випадкових флуктуацій*, які здійснюються на певних етапах розвитку складних відкритих систем. Розвиток будь-яких з цих систем, після проходження старою організацією свого критичного стану, може відбуватися в різних, у тому числі протилежних напрямках. Це і є методологічною основою введення в синергетичну парадигму принципів моралізму та релятивізму, що і застосовує філософія освіти.

Синергетична методологія не зводиться до визнання пріоритету лише принципів моралізму та релятивізму, оскільки в ній розкриваються і певні закономірності їхньої взаємодії зі сталістю, необхідністю. Наприклад, *загальнолюдські цінності* протистоять будь-яким флуктуаційним змінам. Ще один із здобутків синергетики полягає в розкритті того, що властивість самоорганізації є атрибутивною для всіх складних відкритих систем, і що в історичній тенденції здійснюється становлення щодалі складніших організованих систем вищих структурних рівнів. Це відкриття розглядається як величезний прорив, який долає нинішні розриви між нашими знаннями. Зокрема, пропонується нова методологія вирішення сучасної інформаційної кризи, яка також стала однією з найбільш актуальних проблем у сучасній науці й освіті.

Нині синергетика, долаючи міждисциплінарний статус, швидко перетворюється на відповідального *носія нової парадигми стилю мислення*. Нова методологія втілюється в техніку, мистецтво, економіку і, безумовно, має проникати в освіту. Поява нової парадигми в науці – свідчення кризи й одночасно прагнення до подолання кризи, переходу на *якісно новий рівень свідомості*. Проте необхідна установка на новий тип розвитку. Тому «необхідна нова стратегія людства, пошук якісно нового шляху розвитку цивілізації, здатного забезпечити стан коеволюції природи і суспільства... Це найбільш фундаментальна проблема науки за всю історію людства» [6, с. 112]. Саме її прагне вирішити філософія освіти в контексті синергетики.

Проблема виходу на новий рівень свідомості диктує новий рівень викладання, суттєве значення в якому має *стиль викладу*, котрий повинен відповідати духу парадигми. Традиційно навчання зводилося до засвоєння апробованих знань. У новій парадигмі *викладання не може бути викладом* готових істин. Пошуки, сумніви, переживання мають супроводжувати навчання, залучаючи до цього процесу всіх учасників. Звісно, для цього необхідно, щоб викладач спирався не стільки на книжкове знання, доповнене особистим досвідом, скільки на власне, вистражане у творчих шуканнях, підкріплене та доповнене книжковою інформацією. Необхідною є зацікавлена участь аудиторії в його русі думки. Поки людина творить акт порівняння зовнішніх предметів, що не стосуються її, і не залучає саму себе до акту порівняння – вона не мислить.

Для сучасного освітнього процесу, який будується на методологічних принципах філософії освіти, важливо визначити творчу сутність синергетики. Відомі варіанти визначення синергетики спираються на такі властивості системи, як *нелінійність*, *когерентність*, *відкритість*, котрі дійсно необхідні для самоорганізації різних систем. В освіті – це особистість учня і викладача, колектив студентів і співтовариство викладачів, освітня установа й оточуюче її середовище.

Роль принципів у синергетичному підході виконують *патерни нового мислення*. Вони містять у собі нове знання про самоорганізацію та саморозвиток *відкритих нелінійних систем* і дозволяють збагатити уявлення про освітньо-педагогічні явища та процеси.

Практично всі існуючі системи – патерни, оскільки є нелінійними та відкритими. А отже, їхнє функціонування і розвиток будуються на основі механізмів і *процесів самоорганізації та саморозвитку*. Для виникнення і протікання процесів самоорганізації та саморозвитку передумовами слугують: здатність системи обмінюватися із середовищем енергією, речовиною й інформацією; достатня віддаленість системи від точки рівноваги; нерівноважність системи, внаслідок чого посилення *флуктуації* може призвести до дезорганізації колишньої структури. *Хаос* виконує конструктивну роль у процесах самоорганізації: з одного боку, він руйнівний, тому що хаотичні малі флуктуації у визначених умовах призводять до руйнування складних систем; з іншого – він творчий, тому що лежить в основі механізму об'єднання простих структур у складні, узгодження темпів їхньої еволюції, виведення системи на вищий рівень розвитку. Руйнуючи, хаос будує, а будуючи, він призводить до руйнування.

Для життєдіяльності саморегульованих систем важливе значення має не тільки *стійкість і необхідність*, але й *нестабільність і випадковість*. «Процес самоорганізації відбувається в результаті взаємодії випадковості і необхідності і завжди пов'язаний з переходом від нестійкості до сталості. Хоча стійкість, стабільність, рівновага являють собою необхідні умови для існування і функціонування цілком певної конкретної системи, тим не менше, перехід до нової системи і розвиток в цілому неможливі без ліквідації рівноваги, сталості і однорідності. Новий порядок і динамічна структура виникають завдяки посиленню флуктуації...» [6, с. 118], – зазначає *Н. Н. Моїсеєв*.

Синергетична модель розвитку показує, що *нове виникає в результаті біфуркацій як непередбачуване* і в той же час *нове запрограмоване* у вигляді спектру можливих шляхів розвитку, спектру відносно стійких структур. Ефективне управління системою можливе за умови усвідомлення тенденцій її розвитку та здійснення на неї зворотного впливу, за якого зовнішній вплив узгоджується з внутрішніми властивостями системи. Відкрита система є сильною, інтенсивною та впливовою. Закрита система здатна породжувати такий тип стійкості, який може заважати її розвитку.

Таким чином, *синергетичний підхід – це методологічна орієнтація в пізнавальній та практичній діяльності*, котра передбачає застосування *сукупності ідей, понять, методів* у дослідженні й управлінні відкритими нелінійними самодостатніми системами. Синергетика – це спосіб поглянути на проблему освіти відповідно до сучасних вимог.

Розвиток міждисциплінарних підходів близький за формою та суттю до викладання, тобто до освітнього процесу. В обох випадках доводиться осмислювати пройдений дослідниками шлях, виділяти в ньому ключові ідеї та результати, найбільш важливі для розуміння. На цьому шляху можуть виникнути несподівані узагальнення і нове бачення вирішення проблем. Так, найменші зміни в системі освіти можуть зумовити великі зміни у суспільстві. Недарма мудрий *Конфуцій* говорив, що у випадку крайньої необхідності можна пожертвувати армією, і навіть піти на значне скорочення економічного потенціалу, але в жодному разі не можна жертвувати *станом розумів, тобто людьми освіченими*.

Реформи в області освіти мають великий масштаб і пов'язані з вирішенням завдань, що далеко виходять за межі суто освітніх проблем. Наприклад, навіть незначне зниження рівня освіти призводить до криміналізації суспільства. І це лише один із прикладів. Так, *момент вибору* – дуже цікавий і водночас драматичний як для системи освіти, так і для всього суспільства в цілому. Адже будь-який вибір є способом пройти *точку біфуркації*. Саме в точці біфуркації є місце для осяяння видатних людей.

Важливе значення мають нестійкі галузі. Вони можуть докорінно змінювати хід стійких. Синергетика створює «сито», що дозволяє відокремлювати головні фактори від другорядних. Так само малі причини можуть мати великі й трагічні наслідки. А синергетичний підхід допоможе виявити точки вразливості систем суб'єкта навчання і виховання, освіти в цілому, її можливі альтернативи.

Філософія освіти повинна залучити до свого дискурсу поняття, принципи, методи синергетики, які допоможуть звільнити свідомість від ідей та методів насильницької педагогіки, від застосування засобів і способів прямого впливу на особистість. Використання

синергетичного підходу в практичній діяльності сприяє збагаченню навчально-виховного процесу *діалоговими засобами* та методами освітньо-педагогічної взаємодії. Що, у свою чергу, інтенсифікує як розвиток учнів, так і викладачів. У цьому полягає одне із завдань філософського підходу до процесів освіти в цілому.

Синергетична парадигма має вагоме значення для вивчення духовних систем. Залишаючись у межах лінійного підходу, ми не одержуємо якісно нових результатів. Уся духовна система розглядається як сукупність особистісної духовності (малих підсистем), які, однак, є складними, тобто містять велику кількість елементів. Усередині кожної з цих підсистем існує стан рівноваги. Очевидно, такий підхід за своєю суттю передбачає наближення стану всієї системи до рівноважного (заданого, ідеального). За підтримання зовнішніх умов саме цей стан є атрактором, причому єдиним. Зазвичай з такими зовнішніми умовами зіставляються параметри, що називаються контрольними або керуючими. Ми ніби екстраполювали властивості рівноважних станів в область, недалеко від рівноваги. Отже, «стан рівноваги є окремим випадком нерівноважного стану в лінійній області, який досягається при нульових значеннях контрольних параметрів» [1, с. 90].

За умови зміни контрольних параметрів, що віддаляють систему від рівноваги, розвиток стає нестійким, а в системі може з'явитись атрактор з новими властивостями, причому не один. Відбувається біфуркація, якісна зміна властивостей духовної системи за незначної зміни її параметрів. Атрактор може бути структурованим. Кількісні величини, що описують цю структуру, визначаються властивостями самої системи і значеннями контрольних параметрів, але ні в якому разі не початковим станом системи.

Характерна риса нелінійних систем і нелінійного підходу до духовних систем у цілому – можливість множинності станів, шляхів розвитку. При цьому кількість станів, якісні властивості визначаються властивостями самої духовної системи. Якщо ми перебуваємо далеко від точки біфуркації, зовнішній вплив може змінити лише кількісні властивості великої духовної системи, якісно ж поведінка системи не зміниться. Поблизу точки біфуркації найдрібніші зміни в зовнішньому впливі можуть призвести до флуктуації й кардинально змінити властивості системи.

Внутрішня активність системи прямо пов'язана з процесами управління їх функціонуванням і поведінкою. Важливо, що керування не передбачає жорсткої поведінки системи. Якщо немає внутрішньої боротьби, то не можна говорити про активність системи. Активність духовних систем виявляється у формі свободи волі, вільного прийняття одного рішення з багатьох можливих. Духовні системи не просто у певних межах не залежать від зовнішнього середовища, але й можуть аналізувати це середовище, виокремлювати у ньому певні елементи, визначати свій напрям думок і дій, переборювати зовнішній вплив. Складно організовані духовні системи характеризуються наявністю багатьох рівнів своєї організації.

Найважливішого значення набуває взаємодія між рівнями, на кожному з яких відбувається спеціалізація процесів. Відповідно прийняття рішень на вищих рівнях базується на дії потреб та інтересів і характеризується уявленнями про інформацію й мету. Це обумовлено тим, що причини поведінки й функціонування складноорганізованих систем «не набувають форми силових, енергетичних впливів, а мають інформаційно-телеологічний характер» [8, с. 101]. У синергетиці першочерговим є інформаційний аспект, що прямо співвідноситься з розкриттям основ внутрішньої динаміки складних духовних систем. Складноорганізовані підсистеми управління відгукуються «не на інтенсивності привхідних сигналів, а на їхню форму, тобто смислову частину» [3, с. 330].

Для синергетики «духовна система» – це також духовність як цілісна динамічна система у станах поблизу точок нестійкості, де вона зазнає багато різноманітних якісних трансформацій, «фазових переходів», поєднаних із процесами самоорганізації інформації та виникненням нових параметрів порядку (динамічних атракторів), внаслідок чого виникають нові знаки й символи, а також системи її представлення, що поєднуються потім у мовні мережі інтерсуб'єктивної кооперації. У процесах самоорганізації відбувається якісне стиснення інформації як результат природного самодобору, що швидко відбувається, а тому часто випадає зі спостереження процесу природного самодобору, продуктом якого і є

параметр порядку, який «стає спостережуваним» (В. І. Аршинов).

З наведеного утворюється новий інформаційний патерн, суть якого виявляється чи, точніше, само організується на основі зауваження Г. Хакена про близькість синергетичного підходу, що ним розвивається, до мозку та психіки, ідей та уявлень перевідкриття синергетикою її власної просторовості під час розмови про її предметність. Це шлях синергетики процесів пізнання як спостережень-комунікацій, що самоорганізуються. Можна вдатися до сюжету розвитку методологічних принципів синергетики, беручи за основу суб'єкт-об'єктно інтерпретовані принципи спостережності, відповідності, додатковості та переінтерпретуючи їх як інтерсуб'єктивні принципи комунікації, за допомогою якої й формується синергетична просторовість як людиномірне, тілесно освоєне людське середовище [1, с. 91].

Ефективне управління нелінійними системами свідомості та знання можливе за допомогою топологічно правильно організованих, так званих резонансних впливів. У цьому випадку неможливо обійтися без аналізу стану духовної системи. Аналіз як пізнавальний процес передбачає послідовне вирішення трьох функціонально взаємозалежних завдань: визначення характеристик явища та виділення тих із них, які мають найважливіше значення; аналіз і з'ясування причин існування тих чи інших явищ, аномалій і відхилень від узвичаєних норм; з'ясування міри, величини відповідності або невідповідності узвичаєним, установленим нормам, стандартам, цінностям.

Ці завдання вирішуються на трьох основних етапах визначення аналізу: опису, пояснення, оцінки. Науковий аналіз – це алгоритмічно обґрунтований опис стану системи. Якісний аналіз визначає тенденції в розвитку великої духовної системи. Кількісний аналіз визначає числові характеристики стану великої духовної системи – значення у момент часу. Основою аналізу є інформатика, теорії динамічного програмування, катастроф, ігор, випадкових процесів, синергетика.

Варто розрізняти реальний процес, процес, що реєструється, і модельний процес. Залежність стану системи у часі визначається за допомогою логічної, математичної чи аналогової моделі. Аналіз великої духовної системи, що самоорганізується – це діагностика та прогностика тимчасового ряду: ідентифікація процесу, визначення його характеристик, побудова моделі. Візьмемо за основу те, що аналіз духовних систем може здійснюватися на одному з трьох рівнів:

- *морфологічний рівень*. Основний його зміст становить вивчення елементів, з яких складається велика духовна система. Однак аналізу стану духовності взагалі властиве віднесення до одного типу елементів, які значно різняться за морфологією. Це означає, що для аналізу самоорганізації духовних систем морфологічний рівень має другорядне значення;

- *структурно-функціональний рівень*. У його межах вивчаються способи сполучення окремих одиниць духовності в цілісних структурах, що характеризуються виконуваними функціями. Однак, розглядаючи лише структуру, ми не можемо пояснити механізм, що забезпечує гнучкість самоорганізації й розвитку;

- *структурно-поведінковий рівень*. На цьому рівні поведінка духовної системи описується, вивчається у контексті взаємодії цілісної системи з навколишнім середовищем [1, с. 92].

З визначення випливає, що поведінка, в принципі, може реєструватися. Елементами структури поведінки є акти й характеристики. Акт поведінки – це окрема дія великої духовної системи, що спостерігається як перехід її з одного стану в інший. Характеристики поведінки є ширшими утвореннями, сукупностями окремих актів. Тут доречно застосування термінів «розрізнення», «запам'ятовування», «звикання». Аналіз поведінки уможливить виявлення стану духовної системи, що самоорганізується. У зв'язку з цим можна спробувати побудувати таку модель, поведінка якої була б типовою для системи, що самоорганізується. Аналіз поведінки, розвинених, сталих стадій еволюції великих духовних систем, тобто структур-атракторів, дозволяє знайти ті локальні області їх, де процеси нині відбуваються так, як вони відбуватимуться у майбутньому, а також ті області, де процеси нині відбуваються так, як у минулому. Власне просторова конфігурація нинішніх структур, що

вже сформувалися і метастало розвиваються, інформативна. Таким чином, ми можемо визначити «логічні фільтри» – структури, які реалізують поведінку великої духовної системи, що самоорганізується.

Змістовний блок загальнонаукової теорії синергетики концентровано виражає методологію та принципи діагностування: *принцип становлення*, згідно з яким головна форма буття духовної системи – не статне, а таке, що перебуває на стадії становлення, не спокій, а рух, не завершені, вічні, стійкі та цілісні форми, а перехідні, проміжні, тимчасові утворення; *принцип пізнання*, що означає пізнання (відкриття) буття як становлення, є одним із варіантів принципу лінгвістичної відносності (кожна мова має власну онтологію); *принцип згоди* (комунікативності, діалогічності), відповідно до якого буття як становлення формується та пізнається лише в процесі діалогу, комунікативної, доброзичливої взаємодії суб'єктів і встановлення гармонії в результаті діалогу; *принцип відповідності*, що означає можливість переходу від досинергетичної («класичної», «некласичної» і «постнекласичної») науки до синергетичної (як з інтуїтивних міркувань, так і за формальними параметрами); *принцип додатковості*, що означає незалежність і принципову частковість, неповноту як досинергетичного описання реальності (без синергетичного), так і синергетичного (без досинергетичного) [1, с. 93].

З метою аналізу стану духовних систем необхідно зупинитися на розумінні непокінченності, розмежування «ідеї» і «факту». Факт лише відчувається та відрізняється від змісту. Коли «зміст» – лише інструмент схоплення, узагальнення факту, тоді ми маємо справу з формальною логікою. Факти діють, змісти лише значать і дають осмислення. Факти мають місце, витісняють інші факти, діють властивими їм силами. Змісти не займають жодного місця і часу, але мають силу значущості.

Отже, справжнім предметом діагностування великих духовних систем є не факт, а зміст факту. Аналізуючи духовний світ, ми маємо на увазі, що він нами пізнаний, розглянуто *унікальне в складному*. Цінності – це код, що протистоїть дестабілізуючим ефектам флуктуації великих духовних систем. Цінності – це те, на що орієнтоване ціле (велика духовна система), вони можуть і не можуть повною мірою бути присутніми в частковому (у елементів, носіїв духовності). Так, описово правильно вказуючи, що ціле більше за суму своїх частин, аналіз великої духовної системи дає поняття і пояснення, як це ціле міститься цілком або частково у своїй частині, й, отже, дорівнює своїй частині. Така специфічна сутність аналізу великих духовних систем.

Не викликає сумніву, що нині завданням філософії освіти є чіткий аналіз стану відкритих, нелінійних, соціальних систем або досягнення думкою виявленої сутності предмета або його змісту. У такому значенні думка перестає бути лише інструментом у процесі пізнання речей та перетворюється на живу значеннєву стихію. Пізнання великих духовних систем замість аналізу окремих деталей насамперед має визначити та зафіксувати ту сферу буття змісту, значення, цінності, що орієнтована на цілісність системи.

Синергетика може і повинна бути новою, нетрадиційною методологією вивчення стану та прогнозування майбутнього еволюції освіти як великої духовної системи. Просторова конфігурація сформованих нині освітніх структур, розвиток яких триває, втрачає свою продуктивність. Синергетичний підхід дозволяє побачити реальні риси майбутньої організації освітнього процесу як духовної системи, вивчаючи наявну просторову конфігурацію складних структур, що еволюціонують, і визначаючи присутність в окремому цінностей, на які орієнтоване ціле.

Література

1. Абрамов В. І. Нелінійна динаміка та пізнання складного: самоорганізації складних систем / В. І. Абрамов // Практична філософія. – 2004. – № 4 – С. 89–94.
2. Буданов В. Г. Синергетическая методология образования / В. Г. Буданов // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 174–211.
3. Кадомцев Б. Б. Динамика и информация / Б. Б. Кадомцев. – М.: Изд-во «АСТ», 1997. – 396 с.
4. Кудин В. А. Образование в судьбах народов (Дидактика нового времени) / В. А. Кудин. – 2-е изд. доп. – К.: Гамма-Принт, 2007. – 218 с.

5. Мамардашвили М. К. Беседы о мышлении. Мысль изреченная... / М. К. Мамардашвили. – М., 1991. – 214 с.
6. Моисеев Н. Н. Современный рационализм / Н. Н. Моисеев. – М.: МГВП: КОКС, 1995; Степин В. С. Философская антропология и философия науки / В. С. Степин. – М.: Высшая школа, 1992; Назаретян А. П. Агрессия, мораль и кризисы в развитии мировой культуры (Синергетика социального прогресса) / А. П. Назаретян. – М.: Книжник, 1995.
7. Пригожин И. Философия нестабильности / И. Пригожин // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 54–61.
8. Сачков Ю. В. Эволюция учения о причинности / Ю. В. Сачков // Вопросы философии. – 2003. – № 4. – С. 99–106.
9. Хакен Г. Информация и самоорганизация. Макроскопический подход к сложным системам / Г. Хакен. – М.: Мир, 1991. – 240 с.

УДК 371.2

Д. В. Чернілевський,
доктор педагогічних наук, професор Вінницького
соціально-економічного інституту Університету
«Україна», академік АМСКП, м. Вінниця

ПАТРИОТИЗМ, МЕНТАЛЬНОСТЬ, ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА – ОСНОВА НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ XXI ВЕКА

Стаття торкається проблем формування патріотизму як складової моральної культури особистості. Проблеми, які аналізуються у статті: засадничі концепції та фундаментальні технології, які спливають на національне виховання молоді 21 сторіччя.

Ключові слова: патріотизм, формування патріотизму, моральна культура, національне виховання, освіта.

The article concerns the problem of patriotic formation as a part of moral culture of a personality. The issues under analysis are: background concepts and fundamental technologies that influence national upbringing of the youth in the 21-st century.

Keywords: patriotism, patriotic formation, moral culture, national upbringing, education

Ключевой социально-педагогической категорией выбранной темы является **Культура**. Определений этого феномена великое множество.

Несмотря на широко распространившуюся глобализацию и турбулентность в социально-экономической среде в педагогической деятельности неизменным остается определение феномена «культура», данное Академиком Д.С.Лихачевым;

«КУЛЬТУРА» - это огромное целостное явление, которое делает людей, населяющих определенное пространство, из простого населения – **народом, нацией**. В понятие культуры должны входить и всегда входили *религия, наука, образование, нравственные и моральные нормы поведения людей и государства* (рис.1)



Рис. 1. Модель категории «культура»

Приведенное определение – это результат работы создателя высокого уровня ментальности.

Путь к достижению ожидаемых результатов жизнедеятельности человека, его устремлений приходят через **Веру, Труд, Знание**. Именно в этой неделимой триаде Человек будущего сможет осуществить свое самовыражение, увидеть истоки своего восхождения к пониманию **Смысла** личной жизни, стартовые возможности и гарантии реальности жизненных устремлений. «Бог как любящий и всепрощающий отец не лишает милости тех, кто верит в него» (Патриарх Руси Кирилл).

Но и Вера, и Знание, и готовность к Трудом **закладываются в школе, формируются всеми звеньями образования**. Именно в этом – высший смысл образовательной деятельности, обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития личности. Осознания именно этих жизнетворящих функций образования и Человеком, и Обществом – залог долгожданного повышения **престижа** образования, восхождения образования на ту высоту общественного признания, которого оно действительно заслуживает, источник грядущего подлинного, бесспорного и окончательного **образовательного триумфа**.

И все же **решающими** и главными предпосылками такого триумфа будут *веросозидающие функции школы, всей сферы образования*.

Вера – источник подлинного духовного величия Человека, внутренний, а потому и единственно надежный стимулятор его стремления к овладению **Знанием**, т е продуктивному, творческому **Трудом**, к собственной всесторонней самореализации как необходимому условию удовлетворения своей состоявшейся жизнью, реализации ее высшего **Смысла**...

Ко всему этому, к этой Вере и к этому Знанию Новый Человек должен быть возвращен в Храме, именуемом **Школа**, именуемом **Образование**. И относиться он будет поэтому к Школе, к Образованию с чувством глубочайшего уважения, с любовью, с благодарностью и **доверием**, ибо именно Школа и только Школа доводит Его до Веры в подлинный Смысл Жизни, бытия, вечного, **не умирающего никогда** духовного Мира каждого Человека.

Школа будет шаг за шагом вести Человека к познанию и признанию этой Веры.

Именно в этом смысле **Школа – Храм**, а подлинное **веросозидающее Образование – Религия**...

Альтернативы такому развитию высших функций **Образования**, его восхождение к статусу полноценной **Религии** нет и быть не может... Такова логика самой жизни, если конечно она будет следовать идеалам Добра, сможет активно и наступательно противостоять Злу, не исчезнет во тьме неверия, духовной деградации и безвозвратного вырождения Человека и Человечества.

И потому именно **Образованию** суждено стать **истинной Религией будущего**...

Это будет **Религия умных и образованных людей**, людей, проникнутых постоянным беспокойством за бесцельно проживаемые и прожитые годы, людей, стремящихся не только к потреблению радостей земного бытия, но и к **самоотдаче, самовыражению**, к обогащению жизни самим фактом своего, увы, временного присутствия на Земле, ценящих это отведенное им судьбой **Время** и страстно желающих наполнить его неумирающим, вечным Смыслом...

И, разумеется, это Религия не будет посягать на свободное развитие других религий, коль скоро в этих религиях еще будет потребность, не будет вести себя агрессивно по отношению к ним. Она будет трезво и реально оценивать собственные возможности влияния на людей и, как положено любой Религии, терпеливого наставления их на путь истинный... Только Истину эту она будет черпать не в слепых иррациональных и мистических иллюзиях, а в Знании, в единственно праведной и жизнетворящей гармонии **Образования, Знания и Веры**.

Очевидно, и к счастью для человечества, подходящий по своим глобальным потенциям **мировоззренческий синтезатор** существует. Таким синтезатором, таким связующим элементом может и должна стать **сфера образования**, по самому своему смыслу,

своему предназначению и мировоззренческой емкости выступающая в качестве объекта естественного, органического, взаимосвязанного влияния Знания, и Веры.

Конечно, ни при каких условиях Образование не сможет подменить собой Науку в том ее смысле, который связан с добыванием **объективно** нового знания. Функции науки и образования действительно существенно различны.

Точно так же, Образование не сможет подменить собой Религию в ее *нынешнем понимании*, как носителя Веры: в явления иррационального, мистического, трансцендентного типа, которые требуют не столько разумного объяснения, расчлененного и тщательно детализированного, сколько «схватывания» явления целиком, без излишних полутонов и нюансов, как бы в готовом, заданном виде, в Религию, выдвигающую новую перед человеком достаточно грубую альтернативу, дилемму, связанную с ответами лишь «да» или «нет» ... Если «верую», то безоговорочно, без ненужных вопросов, целиком и полностью, если «не верую», то столь же однозначно, категорично, определено.

Но и Наука, и Религия, меняются. Меняются и представления о сущности Знания и Веры. Именно эти изменения дают основания для оптимизма в оценке **интегративных функций** Образования, придающих и самому образованию, выступающему в роли своеобразного мировоззренческого «синтезатора», принципиально новые качества, которые, могут и должны стать объектом специального исследования.

Рано или поздно, но именно Образованию, по самой своей сути связанному с формированием мировоззрения человека, его ментальности, придется взять на себя столь необычные ныне функции **вероформирования**. Функции, связанные с выдвижением **природосообразных** и, вместе с тем, **осознаваемых** ценностей Веры; поэтапным (столь свойственным именно образованию) подведением человека ко все более глубокой убежденности в истинности предлагаемых смыслов Веры; формированием внутренних мотивов поведения человека на основе его Веры в целесообразность и нравственно-этическую безупречность именно такого поведения; наконец, с осознанием **Смысла человеческой жизни**.

Нельзя не обратить внимания и на то, что при всех принципиальных различиях в конечных устремлениях Науки и Религии, когда в первом случае торжествует Знание, а во втором – Вера, их объединяет весьма существенный, атрибутивный и для науки, и для религии компонент – **процесс** движения к вожделенному результату. И в первом, и во втором случае усилия служителей и жрецов как Знания, так и Веры, направлены на повышение эффективности этого процесса, его интенсификацию, активизацию, разумную дифференциацию и консолидацию, поскольку процесс этот не является самопроизвольным и автоматическим, он **субъективизирован** прямым или косвенным включением в него человека, людей, все более массовидных «производителей» и «потребителей» и Знания и Веры...[5, с. 458]. Другими словами – *интеллекта*.

Именно интеллект должен стать основой, связующей суть вышеизложенного с будущим. И действительно, ответственность за чью-либо судьбу – семьи, страны, свою собственную – означает честное признание необходимости совершенствования своих личностных качеств и, прежде всего, интеллигента, для соответствия задаче. Принимая ответственность за судьбу России, российская интеллигенция не может не сделать следующий логический шаг – признать необходимость **одухотворения интеллекта**. Этим признанием интеллигенция неизбежно начинает процесс восстановления духовной преемственности предков, потому, что мысль «Как жить, чтобы святым быть?» в качестве постановки жизненной задачи, ныне воспринимающаяся как нечто исключительное, *некогда была нормой*.

Святой апостол Павел призывал христиан: «Преобразуйтесь обновлением ума вашего» (Рим. 12, 2), проявляя заботу о том, чтобы прежде всего «иметь Бога в разуме» (Рим. 1, 28). Слова философа Френсиса Бэкона, сказанные почти четыре столетия назад, оказались пророческими для эпохи профессиональной специализации знаний: «Малое знание уводит от Бога, большое приводит к Нему».

Святой Григорий Пальма говорил, что он видит образ Божий в человеке в том, что «человеку дано подобие Бога, быть творцом – создателем реальных ценностей [10, с 134]. При этом важно обратить внимание на то, что каждый, получивший дар творчества, дар большого интеллекта, ответственен за него и прежде всего в духовном аспекте.

Духовностью [3, 149] называют поиск, практическую деятельность, опыт посредством которых субъект осуществляет в самом себе преобразования, необходимые для достижения *истины*, для самоопределения и самоутверждения в своей жизнедеятельности.

Психологи и педагоги, которые поставят себе такую цель, должны будут погрузиться в духовный опыт человечества, с тем, чтобы расширить свое сознание и укрепить собственный дух.

Для этого полезно обратиться к следующим забытым наукой словосочетаниям не как к странным метафорам, а как к предмету серьезных научных размышлений и исследований.

1-й ряд, оптимистический, вдохновляющий, духотворящий: духосфера, духопроводность; сила духа, памятник духа, печать духа, культура духа. Эпитет «духовный» прилагается к следующим, словам: вертикаль, субстанция, материнство, лоно, созревание, близость, потенции, организм, конституция, генофонд, установка, фон, начало, опора, устои, ситуация, зеркало, облик, здоровье, равновесие, единство, измерение, красота, взор, нерв, свет, обоняние, личность, жажда, поиск, руководство, обновление, потребности, способности, практика, производство, оборудование, мастерская, уклад, упражнения, развитие, рост, общение, результат, подвиг, возраст, расцвет, наследие, царство, род, родина, щедрость, самоопределение, самоотречение, аскеза, величие, бытие, жизнь, перспектива, вселенная...

В этих перечнях все названо, поименовано, без чего не может быть сознательного пересмотра себя, самопроверки, самоосуждения, смирения, ни одоления гордыни и самообожания, ни подвижничества, ни личного и общественного покаяния, ни возрождения, ни возвращения духа. Наука, философия и религия не обладают монополией на изучение Духа и природы его. Иное дело, что у теологии имеется огромный опыт в познании духа, а современной науке полезно вначале хотя бы его признать!

Дух – источник всяческого, в т. ч. и любви. Дух – не метафизический Сезам, не жизненный эликсир, он реален не “в себе”, а только в признании. “В себе” он только познается, в себе он *только* идея. Культура, искусство – реальное осуществление. Дух создается...» (Соч. – М., 1989. – С. 359).

А. С. Пушкин, невзирая на зубоскальство дикарей, на понятном, хотя бы по буквам, для них языке запечатлел раз и навсегда о всяком истинном творческом духе: «Мы рождены для вдохновенья, для звуков сладких и молитв». Из истории культуры никакие электрификаторы, никакие Сальери отныне уже не вытравят этих слов.

Суть вышеизложенных мыслей и их развитие находим у Митрополита Иллариона (Алфеева) [7], освещающего роль Церкви в приобщении людей к преодолению той пропасти, того нигилизма, в каком оказалось человечество, отвернувшись от Бога, соблюдающего 12 заповедей – вере их истинностей.

У каждого человека есть свои сокровища на земле – будь то деньги, дворцы и природные уголья, хорошая работа или жизненное благополучие.

Слово о вере никогда не было легким для восприятия. Но в наше время люди бывают настолько поглощены проблемами земного существования, что многим просто некогда услышать это слово и задуматься о Боге. Подчас религиозность сводится к тому, что празднуют Рождество и Пасху и соблюдают еще кое-какие обряды только ради того, что бы «не оторваться от корней», от национальных традиций. Где-то религия вдруг становится «модной», и в церковь идут, чтобы не отстать от соседа. Но главным для многих является деловая жизнь, работа. «Деловые люди» – это особая генерация людей XXI века, для которых не существует ничего, кроме их собственной функции в каком-то «деле», бизнесе, поглощающим их полностью и не оставляющем ни малейшего просвета или паузы, необходимой для того, чтобы услышать голос Бога.

И все же, как ни парадоксально, среди шума и круговорота дел, событий,

впечатлений, взлетов и падений люди слышат в своем сердце таинственный Божий зов. Этот зов, может быть, не всегда отождествляется с идеей о Божестве и субъективно нередко воспринимается просто как некая неудовлетворенность, внутреннее беспокойство, поиск. И только спустя годы человек осознает, что вся его прежняя жизнь была такой неполноценной и ущербной из-за того, что в ней не было Бога, без которого нет и не может быть полноты бытия. «Ты создал нас для Себя, – говорит блаженный Августин, – и беспокойно томится сердце наше, пока не успокоится в Тебе».

Люди приходят к Богу разными путями. Иногда встреча с Богом бывает внезапной и неожиданной, иногда – подготовленной долгим путем исканий, сомнений, разочарований. В одних случаях Бог «настигает» человека, заставая его врасплох, в других – человек обретает Бога, сам обращается к Нему. Это обращение может произойти рано или поздно, в детстве и юности, в зрелости и старости. И нет двух людей, которые пришли бы к Богу одинаковой дорогой. И нет такой проторенной дороги, по которой один мог бы идти вместо другого. Каждый здесь является первопроходцем, каждый должен пройти весь путь сам и обрести своего личного Бога, которому мы говорим: «Боже, Ты – мой Бог мой!» (Пс. 62:2). Бог один и тот же для всех людей, но Он должен быть открыт мною и стать моим.

Путь человека к вере в Бога – это таинственный и во многом необъяснимый процесс, так же как и неверие подчас бывает иррациональным и необъяснимым с точки зрения здравого смысла.

Вера – это то, что помогает человеку преображать собственную жизнь, причем преображать не своими лишь руками, а с помощью Божией; это тот духовный опыт, который помогает нам преодолевать собственную слабость, собственную немощь, собственные недостатки и собственные грехи. Вера – это то, что научает нас очень простой истине: *спасение мира начинается со спасения каждого из нас*. Преображение окружающего нас мира начинается с того, что мы начинаем работать над самими собой – повышать вою культуру.

О культуре, как о важнейшем уникальном компоненте активной жизнедеятельности человека, сказано немало. Однако, кропотливый исследователь Алла Валентиновна Бородина в своей книге [2] к этому феномену психолого-педагогической деятельности подошла с одной стороны как соавтор вышеотмеченных авторитетов, а с другой – как самостоятельный исследователь, имеющий свое убеждение, свою научно-педагогическую позицию.

В настоящее время, по исследованию А.В. Бородиной, насчитывается более 500 определений «культура». Не вдаваясь в дефиниции этой категории, которая на слуху и обиходе всем хорошо знакома. При этом на вопрос что же такое «культура» вряд ли можно ответить сразу и точно. Причина такого затруднения в том, что это понятие многозначно. Рассмотрим генезис этого феномена.

Латинское слово «cultura» буквально переводится: «возделывание земли, воспитание, образование, развитие». Таким многозначным было оно изначально, до того, как его заимствовали другие европейские народы. Это слово непосредственно связано со словом «cultus», что значит «почитание Бога, культ». Почему же так много и таких различных смыслов собрано в одном слове?

Первоначально под культурой подразумевалась обработка земли, уход за ней, чтобы она стала пригодной для удовлетворения потребностей человека в пище, одежде, в средствах ухода за телом, в лекарствах. Человек с глубокой древности пытался постичь тайны бытия и наряду с материальным своим существованием обнаруживал бытие духовное. Он стремился осуществить связь между этими формами бытия, особенно в жизненно важных сферах, таких как земледелие. Он понимал тщетность только лишь человеческих усилий в этом сложном и значимом деле, результаты которого зависели от очень многих условий и обстоятельств. Поэтому обработке земли, посеву, сбору урожая всегда предшествовали определённые религиозные обряды, культовые действия, направленные к высшим силам за помощью.

Но со временем слово «культура» распространилось на все сферы человеческой деятельности (образование, искусство, общение) и стало употребляться в более широком смысле – «*облагораживать, развивать, образовывать, воспитывать*».

В научный обиход слово «культура» вошло во второй половине XVIII века, в эпоху Просвещения, и, с точки зрения французских просветителей, означало разумность, разумное устройство жизни. Позднее понятие культуры стало ещё более широким, и культуру стали разделять на духовную и материальную. Именно этот аспект будет предпочтительным в данной статье.

Однако, не следует забывать об условности такого взгляда, ибо нет разрывности духовной и материальной культуры в жизни человека и общества.

В настоящее время слово «культура» употребляется как в узком значении, то есть применительно к духовной сфере (религия, искусство, философия, политика, история) так и в более широком смысле, включая материальную культуру (промышленность, сельское хозяйство, транспорт и т. п.).

Итак, развивая суждения о роли культуры в широком диапазоне жизнедеятельности человека, нельзя обойтись:

- без истории как науки, изучающей собственно религию, то есть виртуальное взаимоотношение человека с Богом;
- религиозной этики и философии;
- искусства и народных традиций, связанных непосредственно с религией.

Таким образом, *история религиозной культуры* – это историческая дисциплина, изучающая:

- собственно религию, то есть виртуальные взаимоотношения человека с Богом;
- религиозную этику и философию;
- искусство и народные традиции, связанные непосредственно с религией.

Предмет истории религиозной культуры также изучает влияние религии на нравственную, законодательную, бытовую, творческую и другие области жизни и деятельности человека; события религиозной жизни.

К области истории религиозной культуры относятся история происхождения и смысл церковных Таинств и богослужений, религиозных понятий и символов.

Необходимо добавить, что, согласно православному вероучению, Бог непостижим для человеческого разума, а основа религии – вера (в Православии это вера в Святую Троицу, Спасителя и спасение) — явление таинственное, сугубо личное и не подлежит изучению, во всяком случае в рамках школьного и университетского историко-культурологических курсов, каковым является «История религиозной культуры». Воссоединение, восстановление связи с Творцом (именно такой смысл имеет слово «религия») осуществляется опытным путем через личную веру, покаяние и следование Христу. Практическое руководство на этом пути осуществляется Православной Церковью.

Изучение же религиозной жизни, отраженной и сохранившейся в культуре и истории народов, возможно и полезно для каждого современного школьника, студента, аспиранта.

Для чего же нужно знать историю религиозной культуры?

История не знает человеческих культур или народов, не имеющих никаких религиозных представлений. Более того, как правило, всё самое лучшее на протяжении тысячелетий люди посвящали Богу.

Во-первых, именно религия дала человечеству основы морали и правовых отношений, религия формировала эстетические и нравственные идеалы, была источником вдохновения, обеспечивала разнообразие тем и сюжетов в творческой деятельности. Религиозные учения всегда были в центре культуры: они отражали стремление человека к самосовершенствованию, к духовно и эстетически осмысленной организации окружающего предметного мира и человеческого общества, служили ориентирами в духовных поисках и в художественном творчестве. Религиозные учения активно влияли на ход истории и взаимоотношения между людьми, народами и государствами. Поэтому изучение культуры и истории Египта, Китая, Индии, Греции, Рима, как и любого другого государства, невозможно без рассмотрения религиозных истоков этих культур.

Лучшие творения русской и западноевропейской живописи, архитектуры, скульптуры, поэзии посвящены сюжетам Ветхого и Нового Заветов. И даже прикладное

искусство, служащее в основном утилитарным целям, отражает и доносит до нас через века и тысячелетия определённые религиозные представления, идеалы и символы.

Таким образом, история религиозной культуры помогает в изучении социально-гуманитарных, философских, политических, исторических дисциплин, литературы, мировой художественной культуры и искусства.

Другая важная причина целесообразности изучения истории религиозной культуры заключается в том, что мы живём в одном государстве и одном городе с представителями разных национальностей и разных вероисповеданий, учимся и работаем с ними в одних и тех же учреждениях, встречаемся в общественных местах, в творческих коллективах. Религиозные традиции необходимо изучать из уважения к своему и другим народам и во избежание разного рода недоразумений и конфликтов, которые возникают, когда люди не знают духовных ориентиров друг друга, религиозных убеждений и связанных с ними традиций. Чтобы понять, почему люди в конкретном случае поступили так, а не иначе, нужно знать *нравственные законы и принципы*, которыми они руководствуются в жизни.

В последние годы это стало особенно важным, потому что каждый человек сегодня находится в духовных поисках и часто очень болезненно реагирует на непонимание, неуважительные высказывания, попытки ограничить его права на свободу религиозных убеждений и т. п.

Да по-другому и быть не может, так как вера и мировоззрение всегда были самыми важными факторами в жизни каждого отдельного человека и целых народов. Именно эти факторы определяют весь образ жизни, человеческую судьбу, отношение в семье, в государстве, в быту.

Общаясь с человеком, следует знать, что для него свято, как он может понять те или иные наши поступки или слова. Нормы человеческого общежития требуют *взаимного уважения и уступчивости*. Необходимо также умение избегать столкновений, не поступаясь своей совестью и не предавая личных, национальных, государственных и семейных традиций, интересов, идеалов и святынь.

Третья причина связана с тем, что при недостатке знаний в области религий тема духовного бытия часто обрастает фантазиями, а в корыстных целях – и преднамеренной ложью, становится источником предрассудков, способствует возникновению и распространению оккультизма¹, магии², даже сатанизма³, приводит к насилию, эксплуатации и душевным расстройствам.

Поясним значения этих категорий:

¹**Оккультизм** (от лат. *occultus* – тайный, сокровенный) – общее название учений, признающих существование скрытых сил в человеке и космосе, доступных лишь для «посвящённых», прошедших специальную психическую тренировку.

²**Магия** (от греч. *Mageia* – колдовство, волшебство) – обряды, связанные с верой в сверхъестественную способность человека (колдуна, мага) насильно воздействовать на людей и явления природы.

³**Сатанизм** – поклонение и служение сатане, главе злых духов, противостоящему Богу.

И в заключение:

Вера и опора на построение инновационного общества, творческий, созидательный слой нации как результат образования, науки, культуры и, конечно же, духовности, поддержание и умножение этого потенциала требуют от общества огромных ресурсов. Но без него нет, и не может быть *инновационного общества*, независимого государства, способного к быстрому саморазвитию в современной весьма сложной геополитической и экономической обстановке [9, с. 64]

Под инновационным обществом понимаются условия, при которых могут иметь место инновации – создание, освоение и использование педагогических новшеств в научно-образовательной деятельности с целью формирования творческого мышления, способности генерировать нестандартные идеи при решении проблемных задач.

Инновации – как диалектическая связь между предыдущим, сегодняшним и будущим взысканиями.

Она – свидетельство диалектики жизнедеятельности человека, его вечным беспокойством и борьбой за лучшую жизнь, его постоянным поиском нового, лучшего, более эффективного.

Ещё в недавнем прошлом такие изменения (рис. 2) происходили очень медленно, а сегодня с развитием науки и техники и их тесной связи, они приобретают революционный характер. Образование, как общественная функция, должно мгновенно следовать за изменениями в обществе и влиять на его развитие. **Насколько и как качественно образовано общество, настолько быстро оно способно меняться.** Образование всё больше рассматривается как один из существенных факторов эффективного общественного развития, а это определяется политикой государства и ресурсами, прежде всего кадровым обеспечением.

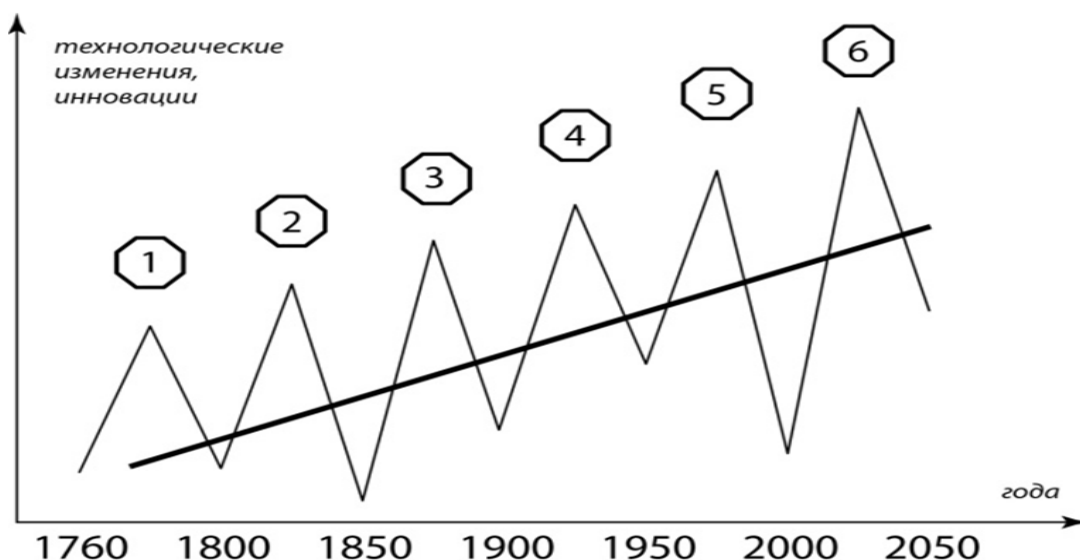


Рис. 2. Длинноволновые колебания экономической конъюнктуры, что соответствуют возникновению и изменению технологических укладов: 1- пара, 2 – железнодорожные пути, 3 – электроэнергетика (нефть, газ, автомобилестроение), 4 – электроника, 5 – биотехнология и микропроцессоры, 6 – сублаторная технология.

Мировой опыт свидетельствует, что преподаватель является самым необходимым и важным элементом совокупного процесса образования и воспитания и что процесс модернизации и внедрения новшеств не может успешно осуществляться без адекватного мотивированного отношения и участия *преподавательских кадров*. ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – это главный фактор образовательного процесса, от него и применяемым им технологий в огромной степени зависит успешность нововведений. При этом очень важно также как осуществляется координаторами учебного процесса мониторинг и оценка эффективности нововведений. Следует отметить, что преподаватель, как носитель учебной технологии, должен быть солидно подготовлен не только в своей дисциплине, но в педагогике, психологии и образовательной технологии – быть патриотом своей деятельности.

Ни одну реформу в образовании нельзя полностью реализовать, если она не станет **составной частью глубокой реформы общества.**

Важными являются в контексте вышеизложенного вопросы духовного единства народа во всех сферах – от власти до культуры, от науки до бизнеса – отказ от оплаты в конвертах, оплаты сервисных услуг как пошлины, установленной справедливыми государственными нормативами и т. п. Очевидно, что причина изъятий жизнедеятельности большей части общества кроется в духовной сфере, в частности, в прочности главного и неизменного по сей день философского, а точнее политического принципа нашей государственной идеологии: *первичности материализма и вторичного духовного принципа*, отнявшего у подавляющей части социума понимание одного из важнейших законов бытия,

гласящего: духовное состояние человека и общества закономерно порождает все соответствующие формы жизни... [10, с. 93]. И, действительно, жизнь народа и его будущее зависит от правильности его мыслей, его мировоззрения т. е. от правильности *образованности* и указываемой ею высшей цели существования нации... [10, с. 108].

Подчеркнем еще раз, что ответственность за чью – либо судьбу семьи, социума, свою собственную – означает честное признание необходимости совершенствования своих качеств для соответствия задаче.

Принимая ответственность за судьбу России, российская интеллигенция не может не делать следующий и весьма важный логический шаг – признать необходимость одухотворения интеллекта. Этим признанием интеллигенция неизбежно начнет процесс восстановления духовной преемственности [10, с. 133].

Об этом же выше изложено в трудах Е. Н. Артамоновой [1], Б. С. Гершунского [5], М. М. Дунаева [6], Митрополита Иллариона (Аифиева) [7], книге [11].

Литература

1. Артамонова Е.И. Философско-педагогические основы формирования духовной культуры современного учителя : [Моногр.] / Е. И. Артамонова ; Моск. пед. гос. ун-т . – Москва : Прометей, 2005 . – 287 с.
2. Бородина А.В. История религиозной культуры: Основы православной культуры: - М.: Издательский дом «Покров», 2003. – 288с.
3. Большой психологический словарь / Сост. И общ.ред. В.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – Спб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2007. – 672с.
4. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
5. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: Учебное пособие / Б. С. Гершунский – М.: Флинта: Наука, 2003. – 768с.
6. Дунаев М. М. Вера в горниле сомнений: Православие и русская литература XVII-XX веках. М: Издательский Совет Русской Православной Церкви, 2003, - 1056с.
7. Илларион (Алфеев), Митрополит Илларион (Алфеев). – М.: Эксмо, 2011. – 214с.
8. Ильин Н.А. Путь духовного обновления. Работа разных лет. Спб.: Издательство «Библиополис» – 448с.
9. Лопатин В.В. Толковый словарь современного русского языка / В.В. Лопатин, Л.Е. Лопатина. – М.: Эксмо, 2011. – 928 с.
10. Оптинский форум: Наследие России и духовный выбор российской интеллигенции, Калуга – Оптина пустынь, 19-21 мая 2006 г.: Сборник материалов. – М.; Калуга, 2006. – 320 с.
11. Чернілевський Д.В., Таланчук П.М. Евтух М.Б. Духовна культура особистості: Навчальний посібник / Д. В. Чернілевський, П.М. Таланчук, М.Б. Евнух, О.Е. Дубасенюк, П.І. Петракова, О.В. Вознюк, Н.В. Космачева, Н.З. Сіранчук; за ред. Д.В. Чернілевського. Вид. 3-є, допов. – Вінниця: АМСКП, 2013. – 401 с.

УДК 378

*А.А. Андреев, д.пед.н., к.т.н., профессор,
Межотраслевой институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки кадров, г. Москва*

КАЧЕСТВО ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ ИНТЕРНЕТ

У роботі сформовані індикатори, що характеризують якість онлайн курсів. Запропоновано підхід, який дозволяє попередньо (спрощено) чисельно оцінити якість онлайн курсу, як ступінь відповідності деякої структури, і намітити шляхи його поліпшення.

Ключові слова: *якість, онлайн навчання, дистанційне навчання, онлайн курс.*

The work formed indicators characterizing the quality of online courses. An approach that allows previously (simplified) numerically evaluate the quality of online courses, as the degree of compliance with some structure and identify ways to improve it.

Keywords: *money, online learning, distance learning, online courses.*

В 1995 была принята концепция дистанционного обучения (ДО) в России. Этот год условно считать датой возникновения ДО в России. В это время значительный вклад в разработку основ теории ДО внес Д.В.Чернилевский. Если в то время образовательных организаций, использующих ДО, насчитывалось единицы, то сейчас, пожалуй, нет университетов или колледжей не использующих в той или иной степени дистанционные образовательные технологии. В российском образовании исторически применялось несколько организационно-педагогических схем ДО: корреспондентская, кейс, вахтовая, телевизионная, телеприсутствия и интернет. Кстати, сюда можно отнести и заочное обучение, как антипода вахтовой схемы, при которой преподаватели ехали для проведения учебного процесса в места концентрированного расположения обучающихся, а не обучающиеся приезжали в образовательную организацию, как это принято при классическом заочном обучении.

Мы остановимся на дистанционном обучении через Интернет, как широко используемом и перспективном направлении, практически нейтрализующим все другие схемы.

Учебный электронный онлайн курс является дидактической основой дистанционного обучения через Интернет (онлайн обучения). Можно утверждать, что количество онлайн курсов, разработанных на всех уровнях российского высшего образования приближается к количеству преподаваемых дисциплин и составляет несколько сот тысяч. Онлайн-курсы (или интернет-курсы) можно использовать в дистанционном и смешанном вариантах. Такое обилие курсов потенциально готовых и уже используемых в высшем образовании вызывает крайнюю необходимость обратиться к оценке их качества.

Онлайн курс, как и традиционный очный учебный курс разрабатывается в соответствии с программой учебной дисциплины, где определены, кроме прочего, цели его изучения. Если после обучения на курсе цели достигнуты, то курс оценивается положительно. В этом случае курс рассматривается как «черный ящик» и это будет как бы апостериорная оценка качества. С другой стороны, понятно, что прежде чем проводить реальное обучение по курсу, «экспериментируя» на обучающихся целесообразно предварительно (априори) провести оценку его состоятельности (качества), что и сделано в этой работе.

Изучение состояния дел по оценке качества курсов позволило сформировать классификацию подходов по разным основаниям.

1. По типу оценки: педагогическая, технико-эргономическая, экономическая.
2. По типу оценщиков (по тому, кто оценивает курс: эксперты, студенты, преподаватели).
3. По методам обработки полученной количественной оценки экспертами индикаторов (показателей) качества: ручной, автоматизированный.
4. По представлению результата обработки индикаторов качества для принятия решения: результат представляется одним числом или множеством показателей наглядно в форме, например, круговой диаграммы.

Чаще всего процедура оценивания строится на математической обработке численно оцененных экспертами совокупности показателей качества курса, например, усреднения. Для формального проведения такой процедуры формируется базис (массив) ключевых показателей качества курса, которые оцениваются экспертами. Для этого формируется рабочая группа, члены которой будут проводить оценку. В нее включаются специалисты различных направлений: специалисты в оцениваемой области знаний, методисты, дизайнеры, психологи и программисты [1].

Результат оценки для принятия решения часто отображается для наглядности в виде лепестковой диаграммы. Некоторые подходы предлагают как результат математической обработки итоговый балл, число. Однако, зачастую, единичное число не позволяет объективно и в полной мере сравнивать качество различных курсов.

Рассмотрим важную для практики предварительную экспресс-оценку качества онлайн курса. Это обусловлено разными обстоятельствами. Например, имеется множество курсов различных образовательных организаций (ОО) и необходимо оценить качество перед тем,

как их использовать. Список ситуаций, иллюстрирующих актуальность, может быть продолжен.

В рамках данной работы примем следующие допущения и определения.

Под качеством будем понимать соответствие некоторому стандарту, который утверждается профессиональным сообществом (и не обязательно государством). Качество онлайн обучения зависит от многих факторов. Среди них качество учебного курса, качество студентов, качество преподавателей, качество программного обеспечения и др. Онлайн курс (или дистанционный курс через Интернет, или интернет-курс) представляет систему, обеспечивающую полный дидактический цикл обучения – представление, контроль, общение. Курс состоит из ряда элементов. Это:

- учебно-методический комплекс (УМК);
- программная среда, вебсайт или LMS (СДО), в которых может размещается УМК;
- набор сервисов Интернета web2.0, которые при необходимости используются при обучении по курсу;

- программную среду для проведения вебинаров и другие сервисы, если необходимо.

В работе речь пойдет только о качестве УМК, который является педагогической основой курса, его «сердцем» и «головой».

Имеет смысл уточнить задачи и функции ЭУМК.

Задачи, решаемые с помощью ЭУМК:

1. Предоставить учебный материал для изучения (доставить контент).
2. Обучать (управлять учебной деятельностью на основе интерактивности).

Функции: Информационная, Практическая, Контролирующая, Мотивационная,

Воспитательная, Научная.

Электронные учебно-методические комплексы, согласно ГОСТ Р 55751-2013 представляют собой структурированную совокупность

- электронной учебно-методической документации,
- электронных образовательных ресурсов,
- средств обучения и контроля знаний, содержащих взаимосвязанный контент и предназначенных для совместного применения в целях эффективного изучения учебных предметов, курсов, дисциплин и их компонентов.

Анализ реальных структур курсов различных образовательных организаций, творчески использующих и актуализирующих требования ГОСТ Р 55751-2013, показал, что элементы курса можно сгруппировать с помощью блоков

I. Организационно-инструктивный блок

II. Учебный материал (теория)

III. Практикумы

IV. Контроль

V. Педагогическое общение

Рассмотрим подробнее состав элементов каждого указанного блока.

I. Организационно-инструктивный блок

1. Введение (видео, текст).
2. Место знакомства членов учебной группы (форум, социальная сеть).
3. Инструкция по использованию программного обеспечения, используемого в курсе (это может быть LMS, сервисы веб2.0 и др.).

4. Руководство по изучению курса.

5. Программа курса.

6. Сетикет (сформулированы правила поведения в Интернете).

7. Анкеты входные (выходные).

8. Идентификация.

9. ОБЗ (пригодность для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья).

10. ESL (наличие перевода на английский язык).

11. Мобильность.

II. Учебный материал (теория)

1. Текст (с рисунками, графиками, таблицами, схемами).
2. Видеолекции (реальное время, запись).
3. Вебинары (реальное время, запись).
4. Структурированный список ресурсов Интернета по теме курса (ссылки).
5. Визуализированная статическая учебная информация (инфографика, комиксы, блок-схемы).
6. Аудиоформат (лекций, учебных пособий и др.).
7. Биоадекватное представление.
8. Биохирургическая имплантация знаний.

III. Практикумы

1. Семинары (аудио/видео онлайн, текстовые)
2. Практические задания (рефераты, эссе, кейсы и др.)
3. Дистанционные лабораторные практикумы (удаленный доступ, имитация)

IV. Контроль

1. Тесты.
2. Портфолио.
3. Взаимоконтроль.

V. Педагогические коммуникации

1. Консультации.
2. Педагогическое общение (форум, социальные сети, митапы и др.)

Изучение проблемы качества онлайн обучения [2, 3] позволило предложить следующий подход оценки качества, состоящий из ряда шагов.

1. Выявляются индикаторы (показатели, критерии) Q , влияющие на качество.
2. Индикаторы количественно оцениваются экспертами.
3. Вводятся для каждого индикатора весовые коэффициенты q .
4. Полученные данные обрабатываются тем или иным способом математически, чтобы было удобно принимать решение о степени соответствия стандарту качества.
5. Конечные результаты могут представляться одним числом, полученным как сумма произведений qQ . При небольшом числе индикаторов для наглядности результат можно представить и с помощью векторной круговой диаграммы [1].

Остановимся на уровне оценки элементов структуры УМК.

УМК условно включает следующие блоки [2].

Систему сформированных выше параметров можно считать частным стандартом, который можно использовать:

1. В качестве «инструмента самооценки» она поможет инструкторам пересмотреть готовые курсы.
2. Для разработки новых онлайн-курсов, в качестве опорной схемы.
3. Как средство для получения общественного признания образцового преподавания онлайн.
4. Как первичный опыт, на базе которого может быть разработан собственный стандарт оценки эффективности электронного курса и др.

Отметим, что эти индикаторы органично входят в 41 критерий оценки онлайн курсов из «Руководства по оценке качества онлайн курсов» [4].

Проиллюстрируем работоспособность подхода на двух примерах. Обратим внимание на то, что мы не ставим перед собой задачу оценить качество содержания (контента) курса.

Пример 1.

Проведем предварительную оценку качества онлайн курсов, С.Л. Малышева «Обучение с использованием социальных сетей», размещенного в Национальном открытом университете «Интуит» (www.intuit.ru), и онлайн курса С.Г. Тер-Минасовой «Язык, культура и межкультурная коммуникация» (Открытые курсы МГУ им. М.В. Ломоносова «Университет без границ» distant.msu.ru).

Проведем бинарную количественную оценку, т.е. учтем наличие или отсутствие в структуре УМК указанных выше блоков и их элементов. Наличие элементов отмечено знаком +. Значимость всех элементов q примем одинаковой равной 1.

В результате обработки результатов получилось так, что в курсе МГУ используется больше дидактических и организационных элементов. Полученные численные значения итоговой оценки 4 и 6 соответственно для Интуита и МГУ говорят, что есть существенный резерв повышения качества и того и другого курса и ясно видны направления и конкретные шаги на пути его улучшения в части реализации этих пунктов.

На первый взгляд может показаться, что подход очень упрощен, но исследование зарубежных источников, например, в [4] говорят о допустимости такого подхода

Выводы:

1. Анализ подходов к оценке показал, что они состоят из последовательных этапов: формирования параметров, их количественной экспертной или иной оценке, их обработке математическими методами и представлением результата Лицу Принимающему Решение для принятия решения.

2. Предложены классификация известных подходов и разработан подход, который позволяет предварительно (упрощенно) численно оценить качество онлайн курса и наметить пути его улучшения.

Рассмотренный подход позволяет предварительно (упрощенно) численно оценить качество онлайн курса, как степень соответствия некоторой структуре, и наметить пути его улучшения.

Литература:

1. Салихов С.В. Оценка качества дистанционного курса по информационным технологиям для системы повышения квалификации. [Электронный ресурс]. URL:<http://www.km.ru/referats/335086-otsenka-kachestva-distantsionnogo-kursa-po-informatsionnym-tekhnologiyam-dlya-sistemy-povyshe> [15.09.2014]

2. Андреев А.А. Интернет-технологии и модели обучения в среде Интернет. – М.: МИПК, 2013. – С. 62.

3. Духнич Ю. Критерии оценки эффективности электронного курса. Обзор. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.smart-edu.com/kriterii-otsenki-effektivnosti-elektronного-kursa.html> [15.09.2014]

4 ButcherNeil, Wilson-Strydom Merridy. A Guide to Quality in Online Learning. Senior Advisors – Academic. URL: <http://www.col.org/resources/micrositeQA/onlineResource/Documents/2013-Guide-to-Quality-in-OnlineLearning.pdf> <http://www.smart-edu.com/kriterii-otsenki-effektivnosti-elektronного-kursa.html> [15.09.2014]

УДК 378. 147 – 056. 45

*О.Є. Антонова, д.пед.н., професор,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

ВПЛИВ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА НА РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

В статті определено значення полікультурної освітньої середовища вищого навчального закладу в розвитку здібностей і обдарованості майбутніх педагогів. Представлено модель розвитку обдарованості студентів, суттєвим компонентом якої є полікультурна розвиваюча освітня середовище.

Ключевые слова: *середовище, освітня середовище, полікультурна освітня середовище.*

In the article the value of educational environment of higher educational establishment is certain in development of capabilities and gift of students. The author model of gift the substantial component of which is a developing educational environment is offered.

Keywords: *environment, educational environment, multicultural learning environment.*

На думку багатьох дослідників, елементи творчості містяться в будь-якій людській діяльності. Вони дозволяють сучасній людині легше оволодівати новими видами діяльності шляхом переносу творчих стратегій. При цьому накопичується творчий потенціал, готовий розкритися за умови створення суспільних умов для цього, оскільки це *саморегульований, синергетичний процес*. Однак для підвищення його ефективності варто у кожній людині накопичувати творчий потенціал. Навіть у тих випадках, коли творчі потенціали окремих людей не реалізуються у творчі досягнення, вони створюють підґрунтя для цих досягнень. До того ж наявність творчих здібностей, і навіть невеликих творчих досягнень, у окремих людей створює культурне поле, де кожна людина почуває себе психологічно комфортно [11, с. 123-124].

Важливим аспектом розробки проблеми навчання обдарованих дітей та молоді є *визначення педагогічних умов*, які сприяють реалізації можливостей особистості. У цьому контексті Н.В. Теличко виділяє два чинники, які здійснюють вирішальний вплив на забезпечення розвитку обдарованості: *генетичний* (успадковані задатки) та *соціальний* (навчання, виховання, довкілля). При цьому вона зазначає, що генетичний фактор виступає необхідною, а соціальний – достатньою умовою для забезпечення ефективного розвитку особистісних задатків кожного учня [17, с. 9].

Виявленню та розвитку потенційних творчих можливостей дитини, на думку В.І. Доротюк, сприяють соціальне середовище, створення умов для розвитку творчості [9, с. 8]. Особливої уваги визначенню умов середовища, які сприяють виявленню творчих потенцій людини, приділяє й О.В. Бобир. Зокрема нею зазначається на ефективності таких підходів як створення проблемних ситуацій, ситуацій розвивального дискомфорту, розв'язування творчих завдань тощо [3, с. 9].

Л. Попова доповнює сучасні моделі й теорії обдарованості поняттям «довкілля». Вона зазначає, що для прояву, розвитку й реалізації обдарованості істотне значення має те, в яких культурно-освітніх умовах живе дитина, яка емоційна атмосфера найближчого оточення, чи є спеціальні навчальні програми. Не останню роль відіграє й матеріальний бік середовища, тобто якість харчування, екологічні характеристики оточення, чи є у суспільстві попит на видатні досягнення [14]. Тому модель середовища вона представляє у вигляді ряду компонентів:

- *держава* – основне завдання у державній політиці є пошук, навчання, виховання обдарованих дітей та молоді, стимулювання творчої праці, захист талантів;

- *родина*, яка має принципове значення для розвитку обдарованості: висока цінність освіти, причому дуже часто освіченими є самі батьки; підвищена увага до дитини порівняно з іншими сім'ями (дуже часто у надзвичайно обдарованих дітей батьки літнього віку, для яких дитина єдиний сенс життя. Ще частіше надзвичайно обдаровані діти – єдині діти у родині); у багатьох випадках саме батьки починають навчати обдаровану дитину, і досить часто хто-небудь з них на довгі роки стає справжнім наставником (ментором) своєї дитини; певна дітоцентричність сім'ї обдарованої дитини, фанатичне бажання батьків розвинути здібності дитини має у деяких випадках і свої негативні сторони. Так, у цих сім'ях спостерігається певна ліберальна позиція відносно деяких побутових і соціальних навичок; немає нічого дивного в тому, що батьки цих дітей виявляють особливу увагу до шкільного навчання дитини, вибираючи своїй дитині підручники чи додаткову літературу і радячись з учителем, як їх краще вивчати [14];

- *засоби масової інформації* – задовольняють пізнавальні інтереси та потреби обдарованих учнів;

- *позакласні та позашкільні заклади* – сприяють розвитку здібностей відповідно до інтересів та нахилів дітей;

- *навчальні заклади (школа)* – з метою розвитку здібностей, обдарувань і таланту дітей створюються профільні класи (з поглибленим вивченням навчальних предметів), спеціалізовані школи, ліцеї, гімназії, колеґіуми, навчальні програми [14].

Як бачимо, роль одного із визначних чинників в освіті та вихованні людини належить середовищу, що усвідомлювалося і осмислювалося дослідниками завжди. Навчання і

виховання через особливу організацію оточення тих, хто отримує освіту, розглядається Б.М. Бім-Бадом [2] в якості одного з найбільш ефективних принципів педагогіки. Людина змінюється в середовищі і за допомогою середовища. Характер освітнього середовища визначається цілями освіти, які формуються відповідно до зовнішніх вимог до сучасних освітніх інститутів і установ. Освітнє середовище, у свою чергу, «висуває» певні вимоги до освітнього процесу – внутрішні вимоги. Відтак, будь-яке освітнє середовище має постійно змінюватися відповідно до зовнішніх і внутрішніх вимог [5].

Середовище можна визначити як суспільні, матеріальні і духовні умови, які оточують людину, забезпечуючи її існування, формування і діяльність. Так М.Я. Басов [1] визначає середовище як цілісну систему впливів на людину. Системний характер соціального середовища визначається взаємозв'язками і взаємовідносинами його суб'єктів у процесі діяльності. Ці ідеї отримали свій розвиток в культурно-історичній теорії Л.С. Виготського [6].

На думку В.А. Ясвіна, під освітнім середовищем (або середовищем освіти) слід розуміти «систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні» [19]. У свою чергу Н.В.Щиголева уточнює, що середовище – це той соціальний простір, що оточує людину, зона безпосередньої активності індивіду, його найближчого розвитку і дії.

Будь-яка освітня установа являє собою самоорганізовану система, яка накопичує і використовує свій досвід, свою культуру, як індивідуальний конструкт кожного учасника освітнього середовища, так і всього освітнього закладу в цілому [4]. При цьому середовище кожного освітнього закладу являє собою перетин взаємодіючих субкультур (різновікових, різнопрофільних, різносоціальних і т.і.) як структурних одиниць культури, отже, вона може бути розглянута як полікультурна

А.І. Богданова зазначає, що полікультурне освітнє середовище сприяє успішній інтеграції особистості у національну та світову культуру, формує як власне етнічну так і загальнонаціональну самосвідомість індивіда. Багатокультурне середовище формує багатокультурну особистість, зовсім іншу, більш гармонійну форму існування сучасної людини, допомагає їй знайти своє місце в системі взаємозв'язків на соціальному, культурному, економічному та інших рівнях [4]. Дослідниця наполягає на необхідності створення сучасного полікультурного освітнього середовища як просторово-часової організації об'єктивного світу, яке будучи зовнішнім відносно суб'єкта, суттєво впливає на його стан і розвиток, а також забезпечує різноманітні можливості для всебічного особистісного вдосконалення [4].

І. Петрова стверджує, що полікультурне освітнє середовище створює сприятливі умови для повної особистісної самореалізації представника будь-якої культури і національності. Соціально-педагогічне середовище постає як сукупність відносин між усіма суб'єктами, що забезпечують і реалізують функцію освіти відповідно до соціально значущих цілей і надають безпосередній чи опосередкований вплив на формування особистості [13].

Полікультурне навчально-виховне середовище ВНЗ являє собою «духовно насичену атмосферу ділових і міжособистісних контактів, що зумовлює світогляд, стиль мислення й поведінки включених у неї суб'єктів і стимулює в них потребу долучення до загальнонаціональних і загальнолюдських духовних цінностей; установа з багатокультурним контингентом, що включає різновіковий, багатонаціональний і різноконфесіональний професорсько-викладацький і студентський склад, покликана задовольнити освітні, соціокультурні й адаптивні потреби студентів» [7]. Полікультурне освітнє середовище, на думку Л. Лур'є, «покликано зберегти в собі дві тенденції, важливі для повноцінного розвитку особистості: усвідомлення національної культури свого народу й прагнення увійти із цією культурою у світовий цивілізаційний процес» [10].

Основними характеристиками полікультурного освітнього середовища, на думку дослідників Л. Бережної, Н. Боритко, Г. Волкова, є орієнтація на гуманістичні цінності в розвитку індивідуальності кожного студента; – захист прав особистості на освіту;

забезпечення свободи вибору освітнього шляху для всіх студентів; формування в студентів готовності до збереження й відтворення культури; розкриття творчого потенціалу суб'єктів освітнього процесу [18].

До структурних компонентів полікультурного навчально-виховного середовища ВНЗ дослідники відносять такі:

- *просторово-семантичний компонент*, спрямований на задоволення й розвиток пізнавальних, культурно-освітніх потреб суб'єктів навчально-виховного процесу, розвиток їхнього творчого потенціалу в галузі інтересів, пов'язаних з полікультурами;
- *комунікативно-організаційний компонент*, що передбачає формування позитивного соціально-психологічного клімату, доброзичливої атмосфери й взаємної відповідальності, що сприяють саморозвитку особистості й розширенню досвіду в міжетнічній взаємодії;
- *змістовно-методичний компонент*, що враховує особливості полікультурної освіти, її основні ідеї й напрямки.

Основними функціями полікультурного навчально-виховного середовища є:

- полікультурна освіта (знайомство не тільки зі своєю національною культурою, але й з культурами інших народів світу);
- ціннісно-орієнтаційна функція (формування системи ціннісних орієнтацій і відносин у процесі міжетнічної взаємодії);
- функція полікультурного самозбереження (дає можливість зберігати й охороняти свою індивідуальність, розібратися у своїх етнопсихологічних і полікультурних особливостях);
- функція соціальної адаптації (забезпечує виховання громадянина, що опікується про збереження цілісності своєї держави, а також ефективне пристосування студентів до умов життя в сучасному полікультурному суспільстві);
- креативна функція (сприяє реалізації творчого потенціалу особистості через розвиток як пізнавальної, так і соціальної активності) [10].

Сучасні досягнення практичної педагогіки доводять, що створення певного соціокультурного середовища в навчальному закладі стимулює розвиток особистості, дозволяє задовольнити пізнавальні запити студентів та вирішити проблему розвитку креативності обдарованих молоді [12].

Розвиток здібностей та обдарувань учнів (студентів) потребує створення в освітньому закладі певних умов, які полегшують виявлення та підтримку обдарованої молоді; сприяють розвитку та реалізації її здібностей; стимулюють творчу роботи учнів (студентів) та вчителів (викладачів); активізують навчально-пізнавальну діяльність молоді тощо. Саме тому, на думку Г.С. Сазоненко [16, с. 232-233], сьогодні, як ніколи, гостро стоїть завдання створення нового **освітнього простору**, в якому дитина може розвивати власні здібності й обдарування, реалізувати життєву компетентність у професійній та соціальній діяльності. Освітній простір – це простір спільного буття, перетворений усіма суб'єктами виховання у чинник інтегративного впливу на процес розвитку і самореалізації особистості. При цьому полікультурно-освітній простір виступає як розвиваюча цілісність, структурні компоненти якого використовуються суб'єктами освітнього процесу для засвоєння і трансляції гуманістичних цінностей.

Однак, як зазначає Р.М. Ніколаєвська, само по собі полікультурне середовище не гарантує розвитку. Воно можливе лише тоді, коли в фокусі уваги педагога з'являться глибокі особистісні зміни, які можуть виникати під впливом різних факторів полікультурного простору. Перетворення оточуючої студента дійсності на середовище, що здатне впливати на особистість, стає пріоритетним педагогічним завданням [12].

Проектування освітнього простору спрямоване на розв'язання трьох стратегічних завдань, зокрема на організацію умов і можливостей для ефективного розвитку і саморозвитку особистості; створення умов і визначення пріоритетів для навчальної, самоосвітньої діяльності учня (студента), реалізації індивідуальної освітньої траєкторії; організацію умов і можливостей для формування життєвої компетентності вихованця [16, с. 232-233].

Розвиток обдарованості майбутнього спеціаліста, зокрема вчителя, потребує створення у ВНЗ цілісної, самокерованої системи, яка передбачала б виявлення та підтримку обдарованої молоді; розвиток та реалізацію її здібностей; стимулювання творчої роботи студентів та викладачів; активізацію навчально-пізнавальної діяльності молоді на основі створення у навчальному закладі відповідного освітнього середовища. Готуючись до творчої педагогічної діяльності за умов спеціально розроблених методик шляхом переносу творчих стратегій майбутні вчителі накопичують творчий потенціал, готовий розкритися у процесі практичної педагогічної діяльності.

Розроблена нами методика навчання педагогічно обдарованих студентів ґрунтується на підходах до розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога, розроблених П.Є. Решетніковим [15] на основі теоретичних положень Є.О. Клімова (адаптація, компенсація, корекція). Ключовими умовами ефективності методики є такі:

Цілеспрямована організація формуючого освітнього середовища. Основою виступає навчально-професійна діяльність студентів. Майбутні вчителі залучаються до різноманітності відносин, пов'язаних із професійною діяльністю. Цьому сприяє використання таких форм та методів організації навчальної діяльності як ділові та рольові ігри, методи мікрОВикладання та моделювання фрагментів виховних проєктів, навчальні конференції, методичні семінари, лекції-діалоги, різноманітні конкурси (конкурс педагогічних талантів, виставка-ярмарок «Своїми руками», аукціон педагогічних ідей, захист творчих проєктів), самостійна робота студентів по написанню рефератів, доповідей, наукових статей, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь та навичок, педагогічні практики тощо. Тривале залучення майбутніх учителів шляхом моделювання до реальної професійно-педагогічної діяльності сприяє їх адаптації до умов та вимог майбутньої професії, демонструє сильні й слабкі сторони особистості, сприяє реалізації творчого потенціалу.

Найважливішою умовою реалізації полікультурної освіти є використання потенціалів полікультурного навчально-виховного середовища й соціокультурного оточення з метою взаємозбагачення, взаєморозуміння суб'єктів освітнього процесу, задоволення пізнавальних, культурних, освітніх інтересів і потреб студентів, виховання їх у дусі миру.

Полікультурний потенціал окремих предметів базується на можливості посилення аспектів полікультурного виховання й формування полікультурної компетентності в змісті навчального матеріалу, яке забезпечує успішний розв'язок поставлених завдань: зв'язок досліджуваного матеріалу з життям, майбутніми особистими й професійними планами студента. Відбір змісту навчального матеріалу повинен здійснюватися на основі акцентування уваги на ціннісних і моральних аспектах, що становлять полікультурну компетентність. При розв'язку навчальних завдань необхідно залучати матеріали, факти історичної й культурної спадщини своєї країни, регіону. При вивченні предмета необхідно використовувати краєзнавчий матеріал, урахувувати місцеві традиції й культурні цінності.

Студенти повинні залучатися до обговорення й вирішення актуальних проблем світу, країни, місцевих проблем у процесі вивчення окремих тем і всього навчального матеріалу. **Полікультурний потенціал навчального процесу** має яскраво виражену соціальну спрямованість, обумовлену такими складовими: культура управління системою функціонування полікультурного освітнього середовища з формування полікультурної компетентності. Важливою є технологічна оснащеність освітнього процесу формування полікультурної компетентності, а також атмосфера занять, їхня організаційна й методична форма [7].

Таким чином, успішність розвитку обдарованості студентів у вищому педагогічному навчальному закладі забезпечуються рядом умов та врахуванням таких чинників: урахування спадкових даних; створення у ВНЗ розвивального середовища; організація цілеспрямованого виховного впливу; включення майбутніх учителів до педагогічної діяльності; вплив на розвиток емоційно-вольової сфери студентів; формування відповідної системи цінностей майбутнього педагога; розробка психологічного та методичного супроводу обдарованої

особистості; надання всебічної допомоги у виявленні домінуючих здібностей та розвитку схильностей; створення системи стимулювання творчості студентської молоді.

Література:

1. Басов М.Я. Общие основы педологии. – СПб.: Алетея, 2007. – 776 с.
2. Бим-Бад Б.М. Обучение и воспитание через непосредственную среду: теория и практика // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. – 2001. – №3. – С. 28, 48.
3. Бобир О.В. Особистісні характеристики юнацтва з різними формами обдарованості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.В. Бобир. – Харків, 2005. – 22 с.
4. Богданова А.И. Поликультурная образовательная среда // Современные наукоемкие технологии. – 2011. – № 1 – С. 113-115 URL : Электронный ресурс : режим доступа : www.rae.ru/snt/?section=content&op=show_article&article_id=6731 (дата обращения: 30.01.2015)
5. Войнова Н.А. Формирование ИКТ-компетентности учащихся начального профессионального образования в образовательной среде учебного заведения. Дисс. на соиск. степени к.пед.наук. СФУ. – Красноярск, 2009. – 198 с.
6. Выготский Л.С. Психология развития личности. – М.: Смысл, 2005. – 1136 с.
7. Грива О.А. Соціально-педагогічна модель формування толерантності у дітей та молоді в полікультурному суспільстві / О.А. Грива // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Київ-Житомир : вид-во ЖДУ, 2004. – Кн. 1. – С. 46-52.
8. Довгополова Я.В. Формування толерантних відносин студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу : дис... канд. пед. наук : 13.00.05 / Довгополова Я.В. – Луганськ : Б.в., 2007. – 206 с., с. 112.
9. Доротюк В.І. Діагностика індивідуальних відмінностей учнів загальноосвітньої школи при комплектуванні профільних класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В.І. Доротюк. – Київ, 2001. – 17 с.
10. Лурье Л.И. Моделирование региональных образовательных систем: учеб. / Л.И. Лурье. – М. : Гардарики, 2006. – 287 с.
11. Музика О.Л. Творчість з позицій суб'єктно-ціннісного аналізу // Актуальні проблеми науково-методичного забезпечення освітньої практики в системі післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. зб. / За ред. М.М. Забродського. – Київ-Житомир: ЖОШПО, 2006. – С. 118-126.
12. Ніколаєвська Р.М. Роль полікультурного освітнього збагаченого середовища в формуванні творчої особистості : Електронний ресурс : режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp4/vyhovanna/nikolaevska.pdf
13. Петрова И. Поликультурный подход при организации работы с родителями в дошкольном учреждении : Электронный ресурс : режим доступа : <http://www.moi-detsad.ru/konsultac357.html>
14. Попова Л. Основні уявлення про обдарованість // Завуч. – 2003. – №17-18. – С.4-6.
15. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: рождение мастера: кн. для преподават. высш. и средн. пед. учеб. заведений. – М.: Владос, 2000. – 304 с.
16. Сазоненко Г.С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею). – К.: Гнозис, 2004. – 684 с.
17. Теличко Н.В. Організація навчання обдарованих молодших школярів у США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка історія педагогіки» / Н.В. Теличко. – Івано-Франківськ, 2005. – 21 с.
18. Щербакова А.В. Створення полікультурного навчально-виховного середовища як педагогічна умова формування полікультурної компетентності студентів-медиків // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 6 (59). – 2013. – С. 243-251, с. 245.
19. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. ЦКФЛ РАО, 1997. – 248 с.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПРИНЦИПУ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ В ПІДРУЧНИКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В статтє проанализированы социально-педагогические предпосылки принципа полекультурности в учебниках иностранного языка в общеобразовательных средних учебных заведениях, выявлены причины использования в качестве учебников rfr отечественных так и зарубежных изданий при изучении иностранного языка, указано на их общие и отличительные черты.

Ключевые слова: принцип полекультурности, учебники иностранного языка, социально-педагогические предпосылки.

The article analyzes the social and educational prerequisites principle field of culture in foreign language textbooks. The research defines a reason to use textbooks as national and foreign publications in the study of a foreign language. The study shows the differences and similarities between national and foreign textbooks in a process of studying.

Keywords: textbooks, foreign publications, multiculturalism, social and educational prerequisites.

Соціальні, економічні зміни, що відбуваються в українському суспільстві потребують нових концептуальних підходів до конструювання змістового компоненту процесу навчання, взаємозв'язку та інтеграції навчальних предметів, ефективного використання засобів навчання, особливо шкільного підручника.

Проблеми шкільного підручника досліджувала протягом тривалого часу плеяда науковців-дидактів: С.М. Бондаренко, Г.Г. Гранін, Л.О. Концева (перспективи розширення функцій підручника); В.І. Дайнеко (оптимізація підручника), В.В. Краєвський, І.Я. Лернер (дидактичне обґрунтування змісту підручника), В.С. Ледньов (склад змісту освіти і шляхи його втілення в підручнику), В.М. Столетов (наукові основи відбору змісту освіти в підручниках), Н.Ф. Гализіна (місце та функції підручника в навчальному процесі) та ін.

За останні десятиліття предметом інтенсивних досліджень стали підручники зарубіжних видань, особливо при навчанні іноземної мови. Широку палітру напрацювань в цій галузі пропонують як вітчизняні, так і зарубіжні методисти І.Я. Бім, Н.П. Басай, Н.П. Грачова, Т.К. Полонська, В.Г. Редько та інші.

Переважно основна увага дослідників зосереджена на особливостях організації навчання іноземної мови за допомогою підручників зарубіжних видань, натомість підготовка вчителя до їх використання, передумови цього поки що залишається не до кінця обґрунтованою.

Тому **метою нашої статті** є визначити та обґрунтувати соціально-педагогічні передумови, зокрема принципу полікультурності, при використанні підручників іноземної мови зарубіжних видань в загальноосвітніх середніх навчальних закладах

Теорія шкільного підручника має дворівневу структуру. Дидакти Д.Д. Зуєв, І.Я. Лернер та інші вважають, що існує загальна теорія підручника, предметом вивчення якої є універсальні принципи його конструювання (загально-дидактичний рівень) та часткова теорія підручника, що знаходить своє вираження в реалізації загальних принципів створення конкретного підручника з урахуванням особливостей навчального предмета, вікових особливостей учнів, типу школи та ін. (методичний рівень) [5].

Гуманістичні цінності сучасної освіти зумовлюють зміну авторитарно-дисциплінарної моделі підручника на особистісно зорієнтовану (О.Я. Савченко, І.С. Якиманська та ін.), де основними ознаками використання підручника є: зосередження на потребах учня, діагностична основа навчання; переважання навчального діалогу; співпраця, співтворчість між учнями та вчителями; ситуація вибору та відповідальності; турбота про фізичне та

емоційне благополуччя школяра; пристосування методики викладання предмету до навчальних можливостей дитини; стимулювання розвитку і саморозвитку учня ті ін. [9].

Що ж стосується підручників іноземної мови, то тут основним впливає завдання підготувати молоде покоління до життя в умовах багатонаціонального й полікультурного простору, виробити уміння спілкуватися та співпрацювати з людьми різних національностей, менталітетів і культур [8].

На думку Редька В.Г., концепція культурологічної компетентності передбачає залучення людини до загальнокультурного світу цінностей, де вона зможе реалізувати себе в майбутній професійній діяльності: з вузької сфери навчальних ситуацій вона виходить в широкій простір культури. Відповідно до цього твердження визначаються типи культури особистості. Засобами іноземної мови відбувається втілення принципу полі культурності за допомогою системи особистісних стосунків учнів або студентів з новою культурою і процесом оволодінням нею. Цьому сприяє виховання в учнів:

- позитивного ставлення до іноземної мови як засобу спілкування, поваги до народу, носія цієї мови, толерантного ставлення до його культури, звичаїв і способу життя;
- культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі;
- емоційно-ціннісного ставлення до всього, що нас оточує;
- розуміння важливості оволодіння іноземною мовою і потреби користуватися нею як засобом спілкування.

Зі змінами щодо визначення цілей навчання іноземної мови відбуваються зміни в системі навчання та організації іншомовної освіти на різних освітніх рівнях. Приймаються нові освітні стандарти, розробляються нові навчальні плани й програми, укладаються сучасні комунікативно-спрямовані підручники та впроваджуються інтерактивні методи навчання. Утім впровадження нововведень є більш ефективним за умови урахування не лише вітчизняного, а й передового європейського та світового досвіду.

При викладанні іноземних мов у Європі найбільш поширене комунікативно-орієнтоване навчання, сфокусоване на учня. Відповідно до цього будуються й підручники. Вчителі іноземної мови різних країн мають бути добре поінформовані про європейські ініціативи та проекти в системі освіти й мати змогу бути залученими до них, відчувати себе частиною цього процесу.

Розглянемо спільне та відмінне стосовно змістового компоненту підручників іноземної мови як вітчизняних, так і зарубіжних видань.

Спільним є те, що в будь-якому підручнику основне – це змістовий та процесуальний аспекти навчального матеріалу, тобто реалізація основного призначення підручника як носія змісту освіти та засобу навчання.

Узагальнивши спільні для всіх інтерпретацій змісту навчання складові та керуючись Державним стандартом базової і повної середньої освіти (іноземні мови) та Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, обґрунтовано основні компоненти змісту навчання іноземної мови як загальноосвітнього предмету. Визначено такі три компоненти, а саме позамовний компонент, елементами якого є сфери спілкування, а також теми та ситуації, що визначаються цими сферами; комунікативний компонент, який включає в себе мовний, мовленнєвий та соціокультурний навчальний матеріал (зміст навчального матеріалу підручника), процесуальний компонент, тобто сам процес навчання, в якому й реалізується його зміст. Саме через соціокультурний компонент і реалізується принцип полі культурності при вивченні іноземної мови. В Україні існують умови, за яких у певній частині молоді формується полілінгвізм. Це стосується масового проживання представників різних національностей, які перед вступом до школи спілкуються рідною мовою, у школі розпочинають навчатися державною українською мовою і вивчають іноземну мову як загальноосвітній предмет

Слід звернути увагу на те, що в основі будь-якого підручника іноземної мови лежать певні дидактичні та методичні принципи, такі як зв'язок навчання з життям; свідомого навчання; наочності; науковості; систематичності та системності; врахування індивідуальних особливостей учнів та ін. Крім того, є загальні принципи використання підручників

іноземної мови. Це принцип комунікативної спрямованості навчання; принцип врахування особливостей вивчення іноземної мови; принцип домінуючої ролі практичних завдань у всіх сферах оволодіння іноземною мовою та принцип культуровідповідності. Дидакти виділяють ще й спеціальні принципи використання підручників іноземної мови зарубіжних видань: принцип навчання іноземної мови на основі типових зразку (моделей, структур, типових речень); принцип зв'язків мовних тренувань з мовленнєвою практикою; принцип взаємодії основних видів мовленнєвого діалогу; принцип усного випередження в навчанні читання та письма; принцип апроксимації навчальної діяльності; принцип інтенсивності початкової стадії навчання іноземної мови. Сам принцип полікультурності включає в себе побудову навчання на основі культурного плюризму, розумінню рівноцінностей і рівних прав всіх етнічних і соціальних груп, які складають наше суспільство.

Зміст сучасного підручника іноземної мови зарубіжного видання нині орієнтується не на енциклопедичності знань учнів, а на розвитку в них пізнавальних здібностей. Потрібно навчати й виховувати не інтелектуалів-ерудитів, а людей, здатних застосовувати свої знання на практиці. Учнів потрібно вести від фактів до висновків і узагальнень, розвивати в них логічне мислення, креативні якості. Такий підхід до вивчення іноземної мови сприяє не лише активізації мислення, а й викликає інтерес до мови та культури інших народів, дає змогу задовольнити потребу школярів у новизні й актуальності навчального матеріалу.

Усвідомлюючи той факт, що сучасна освіта вимагає особистісно зорієнтованої моделі навчання, Савченко О.Я. виділяє провідними функціями вітчизняних підручників для школярів: інформаційну; розвивальну; мотиваційну.

Вчена відштовхується від положень, що провідним видом діяльності в школі є навчальна, а основними її компонентами – змістовий, мотиваційний та процесуальний. Тому саме за умови вдалої реалізації в шкільних підручниках вказаних функцій можливе повноцінне формування навчальної діяльності. [9] Кодлюк Я.П. вважає за доцільне доповнити вказаний перелік виховною функцією, оскільки саме втілення в підручниках цього елемента забезпечує набуття школярами досвіду оцінної діяльності, формування власних ціннісних орієнтирів, а в кінцевому рахунку – цілісне формування особистості. [7]

Одним із основних параметрів особистісного розвитку школяра на сучасному етапі визнано орієнтування його на загальнолюдські цінності. Тому важливим є включення ціннісно-зорієнтованого матеріалу в зміст шкільного підручника. Вважається, що основними закономірностями процесу формування цінностей є: інформація про ціннісний об'єкт; оцінювання об'єкта, у процесі якого відбувається співвіднесення його з потребами та інтересами особистості; вплив на емоційну сферу, тобто переживання цінності; цінність усвідомлюється і виявляється в ситуації вибору. Виходячи із зазначеного, важливо, щоб зміст підручника будується з урахуванням виділених закономірностей процесу формування, тобто в його структурі передбачити спеціальні тексти, що інформують про ті чи інші цінності; розробити відповідну систему завдань, яка включає не лише вправи на оцінювання, а й такі, що дають змогу керуватися цінностями в своїх діях (у ситуації вибору), висловлювати особистісне ставлення до того, що відбувається та ін.

Багато вчених схиляються до думки, що в умовах особистісно-зорієнтованого навчання мотиваційну функцію підручника варто віднести до рангу провідних (Н.М. Бібік, О.В. Малихіна, О.Я. Савченко та ін). Тобто йдеться про те, що зміст навчального матеріалу, який зафіксовано в підручнику, а також його методичне забезпечення мають сприяти формуванню в школярів інтелектуальних почуттів, бажання вчитися; розвиткові позитивних мотивів навчання, пізнавальних потреб та інтересів, культуру відповідності та полікультурності.

Глибинним внутрішнім мотивом навчання іноземної мови є пізнавальний інтерес, який науковці вважають складним структурним утворенням, де переплітаються інтелектуальні, вольові та емоційні компоненти. Складність проблеми формування пізнавального інтересу засобами підручника полягає, на думку С.М. Бондаренка, «...у розробці способів його формування та у створенні адекватного апарату реалізації цих способів у підручнику» [5, с. 61].

Вчений-дидакт Д.Д. Зуєв виділяє такі основні функції підручника: інформаційна, трансформаційна (пов'язана із переробкою науково-теоретичних, світоглядних та інших знань з урахуванням принципу доступності); систематизуюча, закріплення та самоконтролю, самоосвіти; інтегративна, координативна, розвивальна, виховна та ін., так як «перелічений набір дидактичних функцій є безумовно відкритою системою і не претендує на остаточність». [7, с. 18].

Щодо підручника іноземної мови, то педагог-методист Д.Д. Бурман вважає, що традиційно вітчизняний підручник іноземної мови досконало виконує лише інформативну функцію, тим часом як сучасна закордонна навчальна книга ґрунтовно й різнобічно реалізує всі перераховані вище функції [7].

Що ж стосується підручників іноземної мови зарубіжних видань, то, на думку Жерара Ф., підручник виконує певні функції, коли він знаходиться в руках учня (наприклад, передає знання), і коли працює вчитель (наприклад, допомагає учню оцінити свої педагогічні досягнення). Жерар Ф. пропонує розглянути функції шкільного підручника по відношенню до учня і відповідно до вчителя, тобто функції викладання і учіння. До функцій учіння: віднесемо функція надання знань – «підручник надає знання таким чином, що учень засвоює особливі дані, концепції, правила, формули, факти, термінологію та користується цим усім у своїй діяльності» [1, с. 64]; розвивальну функцію – «підручник не тільки сприяє засвоєнню певного об'єму знань, але має також на меті навчити методів та підходів, тобто звичаїв та життя» [6, с. 65]; функцію закріплення вивченого матеріалу; функцію оцінювання знань – «підручник може пропонувати напрямки для оцінювання, або для самоперевірки з метою підготовки до іспитів» [6, с. 71].

Окремо слід виділити функції, які потрібні при вивченні іноземної мови. Це функції взаємодії з повсякденним життям: функція допомоги в інтеграції знань – «це найважливіша функція. Має два напрями: вертикальна інтеграція – постійний зв'язок між знаннями й уміннями в межах однієї дисципліни; горизонтальна інтеграція – зв'язок навичок та умінь, набутих при вивченні різних дисциплін» [6, с. 71]; функція довідника; функція соціального та культурного виховання, – «...ця функція стосується усіх знань та умінь, пов'язаних з поведінкою, взаєминами між людьми, життям у суспільстві загалом» [6, с. 73]. Саме остання функція і реалізується через принцип полікультурності.

Щодо викладання, то шкільні підручники виконують по відношенню до вчителів головним чином освітню функцію: «задача полягає в тому, щоб надати вчителю інструмент, який дозволив би йому якнайкраще виконувати свою професійну роль в процесі викладання – навчання» [6, с. 80]. Тому Жерар Ф. пропонує наступні функції: функція надання наукової та загальної інформації; функція педагогічної підготовки з конкретної дисципліни – «підручник може виконувати функцію підвищення професійної кваліфікації: він пропонує вчителю низку методик та прийомів роботи...» [6, с. 80]; функція допомоги у викладанні та проведенні занять; функція допомоги в оцінюванні знань учнів. Всі ці функції допомагають реалізувати принцип полікультурності.

Вітчизняні педагоги-дидакти відмічають, що при застосуванні підручників іноземної мови зарубіжних видань слід відмітити те, що кожна конкретна освітня система задає специфічний тип підручника і програмово-методичне забезпечення його загалом.

Тому користуючись підручниками іноземної мови зарубіжних видань, слід звернути увагу на поєднання в структуру наукової досвідної стратегії управління освітнім процесом на цілісність і технологічність підручника, на переважання інтелектуального та соціального інструментів осягнення культурного змісту над іншими засобами навчання, на рівноцінне врахування основних пластів соціально-культурного досвіду (наука, культура, світогляд, мистецтво, розумова і практична діяльність) у відборі змісту підручника, на належне художньо-графічне та дизайнове оформлення.

Для вчителя важливо, щоб підручник забезпечував науковість змісту матеріалу, точність, простоту і доступність його викладу, чіткість формулювання визначень, правил, законів, ідей, точну й доступну мову тексту, чіткий розподіл навчального матеріалу за розділами і параграфами, тобто підручник має бути інтелектуальним самовчителем.

Зміст навчального матеріалу в підручнику може формулюватися за пов'язаними між собою генетичними (в історичній послідовності), логічним (відповідно до сучасної логічної структури конкретної науки), психологічним (з урахуванням пізнавальних можливостей учнів) принципами.

Оскільки підручник – модель процесу навчання, яка має забезпечити єдність змістової (носії змісту освіти) та процесуальної (засіб навчання для учня і вчителя) сторін, то саме в підручнику мають бути представлені основні елементи змісту освіти.

Зрозуміло, що на сучасному етапі підручник зможе повноцінно реалізувати свої функції лише за умови підвищення його якості, тому так важливо володіти знаннями про критерії оцінювання навчальної книги й методи визначення цих критеріїв.

Що стосується підручників іноземної мови зарубіжних видань, то в них слід відмітити: відображення в змісті підручника рівня освіти, передбаченого державними стандартами; наявність оптимальної книжкової форми (гнучка внутрішня структура як підручника-книги, так і всього навчально-методичного комплексу); відповідність книжки стандарту поліграфічного виконання, яке ґрунтується на санітарних вимогах до видання навчальної літератури [11]. Принцип полікультурності тут допомагає краще адаптуватися особистості в часто мінливі умови існування в суспільстві.

У «Положенні про Всеукраїнський конкурс рукописів підручників для учнів загальноосвітніх навчальних закладів» сформульовано критерії оцінювання навчальної книги. Аналіз підручника пропонують здійснювати за такими трьома напрямками:

- науковість змісту (відповідність навчальній програмі, наступність, доцільність структурування навчального матеріалу, наявність завдань розвивального спрямування, обґрунтоване співвідношення теоретичного і фактичного матеріалу, зв'язок змісту підручника з життям тощо);

- доступність (відповідність віковим особливостям школярів, особистісна зорієнтованість навчального матеріалу, наочність і конкретність викладу, його емоційність, достатність довідкового забезпечення та ін);

- навчально-методичний апарат (методична доцільність введення наукових понять, вибору способу викладу, наявність засобів мотивації учіння, використання засобів засвоєння теоретичного і практичного матеріалу, методична достатність ілюстративного матеріалу, доцільність апарату орієнтування та ін.) [8].

У плані науковості потрібно враховувати такі моменти: наскільки повно підручник розкриває зміст навчальної програми; чи реалізує він сучасні підходи до вивчення предмета; якою мірою використовуються вікові й пізнавальні можливості учнів.

Підручник – не самодостатній елемент освітнього процесу, причому як традиційного, так і інноваційного. Він може повноцінно функціонувати лише за умови використання всіх одиниць навчально-книжкового комплексу. За такого підходу підручник – це:

- засіб прилучення особистості до культурного і духовного відродження української державності;

- система адаптованих до умов освітнього процесу знань, умінь, норм і цінностей, як невід'ємний атрибут людської діяльності, спілкування;

- засіб моделювання паритетних взаємостосунків між учнем (студентом) і вчителем (викладачем) у процесі спільної освітньої діяльності;

- чинник інтелектуального, соціального, психосмислового і духовного розвитку особистості;

- стимул творчої самоактивності і самореалізації індивідуальності;

- спосіб бачення світу й самого себе в контексті загальнолюдської культури.

Оскільки структура підручника визначається насамперед його освітнім змістовим наповненням, то при її визначенні та при роботі з підручниками іноземної мови як зарубіжними, так і вітчизняними, доцільно керуватися принципами:

- інваріантності і повноцінності добору структурних компонентів розділів і тем;

- проблемності і відкритості кожного її елемента для пошукової мисленнєвої активності; пропорційності і гармонійності освітнього тексту, що породжують якісно нову

властивість – естетичність сторінок підручника;

- потенційної просторовості змісту-структури під час свідомої психокультурної взаємодії наступника з підручником.

Створення підручника нового покоління – фундаментальна проблема освітянського сьогодення і водночас – одне з найскладніших соціально-технологічних явищ у цивілізованому суспільстві.

Особливо співзвучний вимогам сьогодення підхід до аналізу шкільного підручника, запропонований О.Я. Савченко [9]. Підручник має включати такі блоки: цільовий, інформаційний, процесуальний, мотиваційний, контрольно-оцінний, матеріально-технічний. Даний аналіз є комплексним, оскільки в умовах особистісно-орієнтованого навчання підручник покликаний формувати не лише інтелектуальну сферу учнів, а й емоційну та волюву, розвивати інтерес до навчання, до конкретного навчального предмета.

З метою з'ясування найважливіших узагальнюючих характеристик навчальної книги Я.П. Кодлюк пропонує здійснювати дидактичний аналіз підручника для загальноосвітньої школи за такими напрямками: функції підручника; його структура; поліграфічне оформлення; підручник у системі навчально-методичного комплексу [7].

Педагог-методист Хуторской О.В. виокремлює основні напрями методики аналізу забезпечення предмету. Першим кроком на шляху такого підходу має стати описовий аналіз як перший основний метод дослідження підручника. Він спрямований на з'ясування ролі і місця підручника у системі навчально-методичного комплексу, зокрема: підручник – самостійний елемент навчального процесу; зв'язок підручника з іншими компонентами навчального комплексу, їх узгодженість (зошит з друкованою основою, книга для додаткового читання тощо); підручник і методична література для вчителя, їх взаємозв'язок. [10]

Наступний крок – структурно-функціональний аналіз конкретного підручника. Складовими такого підходу визнано структурний аналіз підручника та його функціональну характеристику. Структурний аналіз передбачає виявлення складу елементів навчальної книги і зв'язків між ними. Функціональний аналіз передбачає з'ясування того, якою мірою у підручнику зреалізовані провідні функції навчальної книги – інформаційна, розвивальна, виховна і мотиваційна. [8]

Завершує розроблену методику порівняльний аналіз чинних навчальних книг з певного предмету з метою з'ясування таких аспектів: чи забезпечується наступність у змісті навчального матеріалу (за класами); чи витримана позитивна динаміка використання навчальних завдань і вправ тощо. Все це допомагає реалізувати принцип полікультурності, який є пріоритетним при вивченні іноземної мови.

Література:

1. Граник Г.Г. Проблемы школьного учебника (О конструировании учебника). – М.: Просвещение, 1985. – Вып.15. – С. 102-117.
2. Дайнеко В.И. Оптимальные учебники и оптимальный путь к ним // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1985. – Вып. 15. – 254 с. – С. 33-52.
3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти (освітня галузь «Мова і література»: Іноземні мови) Іноземні мови. – 2004 – № 1. – С. 3-7.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (наук. ред. С.Ю. Ніколаєва) – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.
5. Зуев Д.Д. Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
6. Каким быть учебнику: дидактические принципы построения (за ред. И.Я. Лернера, Н.М. Шахмаева). – Ч.2 – М.: гуд-во РАО, 1992. – С. 80-178.
7. Кодлюк Я.П. Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960-2000 рр.). – Київ, 2005. – 450 с.
8. Редько Валерій. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика: монограф. [Текст] / Валерій Редько. – К. : Генеза, 2012. – 224 с.
9. Савченко О.Я. Альтернативні можливості початкової освіти [Текст] / Савченко О.Я. // Початкова школа. – 1994. – № 5. – С. 3-6.

10. Хуторской, А.В. Место учебника в дидактической системе / А.В. Хуторской // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 10-18.

УДК 378.126

*А.О. Борисова, Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне*

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

В статье на основе проведенного теоретического анализа основных научных исследований ведущих учёных рассмотрены деловые игры как средство формирования методической компетентности будущих преподавателей высшей школы.

Ключевые слова: *дидактические игры, формирование, методическая компетентность, будущий преподаватель, высшая школа.*

In the article on the basis of theoretical analysis of fundamental scientific research leading scientists examined business games as a means of creating methodical competence of the future teachers of high school.

Keywords: *didactic games, forming, methodological competence, future teacher, high school.*

Постановка проблеми. Стрімке зростання інформатизації суспільства, швидкий розвиток науки, техніки і виробництва потребують якісного зростання інтелектуального потенціалу сучасної людини, а відтак – модернізації змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи. Провідні науковці, педагоги, психологи, методисти ведуть мову про зміну методів навчання, оцінювання, зміни ролі викладача, а отже, методів забезпечення якості навчального процесу.

Підготовка майбутнього викладача зараз вимагає створення спеціальних умов для максимального розвитку його природних здібностей і формування методичної компетентності. Серед різних форм організації педагогічної взаємодії у вищій подібні умови спроможні забезпечити семінарські та практичні заняття, адже їхня стратегічна мета полягає у налагодженні містка між теоретичною та практичною сторонами будь-якої науки.

Майбутньому викладачеві необхідно чітко усвідомити провідну ідею реформування сучасної освіти України: знання і вміння – це категорії, через засвоєння яких відбувається загальний розвиток природних здібностей і задатків особистості як суб'єкта колективної діяльності та спілкування [4, 88]. Для майбутнього викладача ця теза особливо важлива, адже від того, наскільки гармонійно він зможе поєднати набуті під час навчання знання уміння і навички з індивідуальними особливостями власного світосприйняття, залежатиме подальше формування індивідуальної моделі його професійної діяльності. Навчання, що є явищем одиничним, необхідно розглядати як скореговану індивідуальну діяльність його учасників. Кожен, хто навчається, будує процес пізнання по-своєму. Різниця в діяльності залежить від рівня сформованості складових динамічної моделі навчання, рівня навчальних здібностей і розвитку психологічних процесів, стану здоров'я, особливостей характеру тощо. Учасники навчального процесу по-різному усвідомлюють вимоги педагога, мету навчання та способи її досягнення. Відтак завдання майбутнього викладача полягає у прагненні до пошуку та формуванні власної моделі навчання, а в подальшому – і професійної діяльності, складовою якої є методична діяльність. Уважаємо в даному процесі вагомий внесок в результат дають дидактичні ігри.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Природа створила ігри для всебічної підготовки до життя, тому вони мають генетичний зв'язок з усіма видами діяльності людини і є специфічною формою пізнання, праці, спілкування, мистецтва, спорту тощо. Однак на відміну від ігор загалом, дидактичні (навчальні) ігри мають істотну ознаку: чітко сформульовану освітню мету і спрямованість на досягнення конкретного навчального результату. Це зумовлює дискусію щодо визначення їх дидактичного статусу. Одні

дослідники відносять цей різновид ігор до засобів навчання (Н.П. Анікеєва, І.Р. Петерсен, П.І. Підласистий), інші – до його методів (Л. Г. Симушина, А.С. Макаренко, Т.М. Сорокіна, С.А. Марченко, С.А. Шмаров, В.Ф. Шаталов, Р.Ф. Жуков, Ю.А. Кравченко, Ю.Й. Поліщук).

Технологізація сучасної системи освіти спонукає розглядати дидактичні ігри як цілісну модель навчально-виховного процесу, що функціонально може перебувати одразу на двох рівнях: предметно-методичному та локальному (модульному) й паралельно виконувати роль методики реалізації певного змісту навчання в межах одного предмета і технології окремих частин навчального процесу (технології розв'язання окремих дидактичних завдань, формування понять, просторових та часових уявлень тощо) [2, 67-68].

Психологічні механізми ігрової діяльності, які передусім спираються на потреби особистості у самовираженні, самоствердженні, самовизначенні, саморегуляції та самореалізації, обумовлюють домінування в структурі дидактичних ігор одного з головних принципів педагогіки – принципу активності, тобто діяльності з високим рівнем мотивації, усвідомленою потребою в засвоєнні знань і вмінь. Сама собою подібна активність виникає не часто. Вона є наслідком добре скерованих педагогічних дій, чіткої організації навчального середовища, усвідомлення викладачем функцій і класифікації дидактичних ігор.

Отже, підходи дослідників до класифікації дидактичних ігор різноманітні. Найдосконалішою вважають класифікацію за характером ігрової методики, яка описана Г.К. Селевком [7, 52]. Відповідно до неї в структурі дидактичних ігор виокремлено: предметні (ігри з предметами), розвиваючі (навчальні), сюжетно-рольові та ділові.

Мета статті – на підставі науково-педагогічного аналізу визначити роль дидактичних ігор у формуванні методичної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування педагога нового типу – ініціативного, мислячого, креативного, духовного, самокритичного – можливе лише за умови наближення навчання у вищому навчальному закладі до реальної професійної діяльності. Адже становлення майбутнього викладача визначається в першу чергу постійним удосконаленням його професійних (інструментальних, міжособистісних, системних і спеціальних) компетентностей. Тому змінюється методика проведення семінарських, практичних, лабораторних занять із педагогічних дисциплін, бо вища педагогічна школа покликана озброювати майбутніх викладачів основами прикладного педагогічного аналізу як одного з видів аналітичної педагогічної діяльності.

На нашу думку, використання імітаційно-ігрового підходу до організації навчального процесу у вищій педагогічній школі – дієвий засіб підвищення рівня компетентності випускників.

Для того, щоб викладачам і студентам було легше скористатися таким досвідом, проілюструємо його конкретним матеріалом. На заняттях з педагогіки студенти набувають досвіду участі у творчих дискусіях, вчать захищати і відстоювати свої погляди, переконання, позиції. Семінари здебільшого проводяться у формі навчально-педагогічних ігор чи розв'язання складних психолого-педагогічних ситуацій і задач із використання методів інтерактивного навчання: ігрового проектування, мозкової атаки, інсценування, «лабіринту дій», круглого столу, сократичної бесіди, семінару-дискусії, динамічних пар, самопрезентацій тощо. Кожне заняття розпочинається з інтригуючих п'ятихвилинки («цікавинок», «родзинок»). Готує їх щоразу черговий студент, який виступає у ролі викладача. Які його функції? Швидко створити творчу атмосферу, продемонструвати комунікативну компетентність, виступивши з коротким повідомленням, яке стосується теми заняття. Ці п'ятихвилинки щоразу інші за змістом і формою, ураховують специфіку професійної діяльності студентів – майбутніх викладачів вищої школи. Іноді п'ятихвилинки проводить викладач, докладаючи максимум зусиль і хисту, щоб студенти полюбили предмет педагогіки; використовуються магнітофон, відеоманітофон, ілюстрації, кадри з відео – та художніх фільмів, наочні посібники, роздавальний матеріал, анкети – усе, що є у кафедральному арсеналі.

Своєрідним різновидом п'ятихвилинки є «Коло єднання», з якого теж розпочинаються заняття з педагогіки. Метою цих прийомів є вироблення у майбутніх викладачів умінь

нетрадиційно, захоплююче, нестандартно розпочинати кожне заняття, створювати атмосферу взаємної довіри і ширості між суб'єктами навчального процесу.

Зазначимо, що якість виконуваних завдань досить висока, оскільки вони спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності майбутніх викладачів, глибоко зачіпають емоційно-мотиваційну сферу, формують дух змагальності, збуджують творчі сили, розвивають креативне мислення, формують спеціальні компетентності студентів, мотивацію майбутньої професійної діяльності.

Передусім необхідно пам'ятати, що для проведення ефективних ігор цього типу потрібно подбати про наявність належної кількості потрібного фактичного матеріалу. Він у подальшому становитиме основу для виконання процедури прийняття рішень, ведення переговорів, дискусій чи полеміки.

Загалом підготовка та проведення дидактичних ігор проходить у чотири етапи:

1. Доігровий (підготовчий) етап починається із розробки сценарію – умовного відображення ситуації та об'єкта. До його змісту входять: навчальна мета гри, опис проблеми, яка буде досліджуватись, обґрунтування поставленої мети, план гри, загальний опис ігрової процедури, зміст ігрової ситуації, характеристика дійових осіб.

2. Вхід у гру починається з інструктажу її учасників та експертів. На цьому етапі учасники гри отримують пакети необхідних документів і матеріалів, знайомляться з правилами її проведення.

3. Проведення гри відбувається за спланованим сценарієм та обумовленими правилами.

4. Аналіз та обговорення результатів гри передбачає обмін думками учасників гри, експертів і спостерігачів про її результати: рівень досягнення загальної навчальної мети і завдань.

Висновки. Отже, використання дидактичних ігор у процесі формування методичної компетентності майбутніх викладачів вищої школи створює належні умови для активізації та інтенсифікації навчально-виховного процесу. Навчаючись та одночасно отримуючи задоволення, майбутні викладачі отримують широкі перспективи для розвитку природних талантів і здібностей, творчого потенціалу, вчать бути активними і самостійними у виборі власних життєвих позицій. Крім того, участь у дидактичних іграх – це хороша школа педагогічного спілкування. Майбутній викладач, який навчиться переконливо відстоювати власну думку під час гри, зможе успішно викладати навчальний матеріал у виші. Кожна дидактична гра вимагає наявності знань, комунікативних та мисленневих навичок, творчого запалу, дисципліни. Безумовно, дидактичні ігри не є основним видом діяльності майбутніх викладачів, проте в сучасних умовах вони мають стати одним із ефективних засобів формування методичної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Література:

1. Болотов В.И., Сериков В.В. Компетентная модель от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003 – № 10.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пос. для студ. пед. вузов / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2003. – 272 с.
3. Чемерис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – с. 84-87.
4. Щербань П.М. Активні методи підготовки майбутніх учителів. – К., 1988.
5. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2004. – 207 с.
6. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посіб. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие для педагогических ВУЗов и институтов повышения квалификации. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

УДК 378.013(076.5)

С.С. Вітвицька, д.пед.н., професор,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

В статті аналізуються поняття «культура», «полікультурне виховання», «компетентність», «полікультурна компетентність», «формування полікультурної компетентності»; освітлення опыта формування полікультурної компетентності майбутніх педагогів освіти в процесі вивчення педагогіки вищої школи.

Ключевые слова: культура, полікультурне виховання, компетентність, полікультурна компетентність, формування полікультурної компетентності в процесі вивчення педагогіки вищої школи.

In the article analysed concepts «culture», «multicultural education», «competence», «multicultural competence», «forming of multicultural competence»; illumination of experience of forming of multicultural competence of future masters of education is in the process of study of pedagogics of higher school.

Keywords: culture, multicultural education, competence, multicultural competence, forming of multicultural competence in the process of study of pedagogics of higher school.

Нині, в умовах кризового соціуму, змінюється роль вчителя, викладача ВНЗ як організатора навчально-виховного процесу. Вищим навчальним закладам, школі потрібен педагог, вчитель, який би виконував свою роботу професійно. Такий педагог має поєднувати в собі вузьку спеціалізацію з широким світобаченням та системою психолого-педагогічних знань. Він готовий оволодівати новими методами і технологіями навчання й виховання і це дає йому впевненість у завтрашньому дні. Такий педагог стверджує оптимістичний підхід до дійсності, стійкий у стресових ситуаціях, соціалізується в умовах кризи. Він залишається для учня, студента важливим суб'єктом соціалізації. Для нього характерна висока загальна і професійна культура, сформована професійна та полікультурна компетентність.

В останнє десятиліття проблеми компетентності орієнтованої освіти розглядаються міжнародними організаціями – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Радою Європи, Організацією європейського співробітництва та розвитку, Міжнародним департаментом стандартів, які узагальнили доробок педагогів з усього світу.

На тлі впровадження компетентнісного підходу в системі вищої педагогічної освіти України досліджено різні аспекти компетентності вчителя, а саме: професійна (Н. Глузман, І. Гришина, Л. Коваль, Є. Соф'янець, В. Стрельников, Л. Шевчук), педагогічна (В. Бездухов, Л. Большакова, Т. Добудько), психологічна (Н. Кузьміна, Н. Лісова, М. Лук'янова, Л. Мітіна, Н. Яковлева), загальнокультурна й етична (І. Котлярова, Л. Хоружа), комунікативна (К. Касярум, В. Кузовлев, Л. Петровська), життєва (І. Єрмаков, Л. Сохань), управлінська (Л. Оліфіра), міжкультурна (І. Бахов), полікультурна (К. Касярум). Різні аспекти формування компетентності майбутніх майстрів досліджували (І. Чистовська, Л. Кліх).

У сучасній педагогіці проблеми формування компетентності стали предметом дослідження В. Баркасі, І. Богданової, М. Нагач, О. Мамчич, Н. Кічук, О. Савченко, О. Палій. Теоретичним і методичним аспектом підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності у полікультурному середовищі присвячено наукові розвідки Р. Агадуліна, Р. Деоду, В. Баркасі, К. Блейка, А. Бойко, Л. Гончаренко, В. Кузьменка, А. Суценка та ін.

Аналіз досягнень у галузі компетентнісного підходу до підготовки педагогічних кадрів свідчить про наявність наукового підґрунтя для вирішення проблеми формування полікультурної компетентності майбутніх майстрів освіти.

Метою цієї статті, як складової нашого дослідження, є аналіз понять «культура», «полікультурне виховання», «компетентність», «полікультурна компетентність», «формування полікультурної компетентності»; висвітлення досвіду формування

полікультурної компетентності майбутніх майстрів освіти у процесі вивчення педагогіки вищої школи.

Поняття «культура» є складним і багатоаспектним. Термін «культура» має латинське походження, означає обробка, опрацювання людиною чогось природного. Спочатку цей термін застосовується як «обробка землі». Але цей термін вже в давні часи мав і друге значення – культивування духу. Оратор, політичний діяч Риму Цицерон використовує цей термін для характеристики внутрішнього світу людини, говорячи про культуру душі.

У середньовіччі існувало поняття «розумова», «духовна» культура. В епоху Відродження в системі цінностей духовної культури включаються ідеї гуманізму.

Починаючи з ХУІ століття, термін «культура» використовується вже більш широко: не тільки для визначення окремих напрямів, способів результатів діяльності людини, а й для того, що нею створене та існує поряд з природою. Вперше в такому тлумаченні цей термін застосовував С. Пуфендорф. Саме це твердження стало основою концепції І. Гердера, який вважав, що культура є продуктом діяльності людей та одночасно стимулом їх подальшого розвитку. В його концепції розвитку людства культура виступає в якості «другого народження» людини. Він стверджує: яка традиція виховання, такою і стає людина, її образ.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури встановлено, що феномен «культури» багатозначний, відрізняється складністю та багатоваріантністю. Незважаючи на велику кількість визначень поняття «культура» можна виділити такі основні положення: сутність культури – гуманістична, людино творча, яка полягає в конкретизації загальнолюдських цінностей стосовно кожної людини; продуктом і одночасно творцем культури є людина; головним джерелом культури є діяльність людини; культура включає в себе способи і результати діяльності людини; культура розглядається як механізм, що регламентує і регулює поведінку та діяльність людини, а саме людина є її носієм і ретранслятором, тобто культура – специфічно людський спосіб буття, котрий визначає весь спектр практичної і духовної активності людини, її можливі взаємодії з навколишнім світом і собою.

Людина культури – особистість творча, яка постійно розмірковує, мислить альтернативно, незадоволена одержаними здобутками, володіє розвинутим прагненням до творіння. Людина культури – це незалежна особистість, котра здатна до самовизначення в світі культури. Самостійність суджень у поєднанні з повагою до поглядів інших людей, почуття самоповаги, здатність орієнтуватися у світі духовних цінностей в оточуючому середовищі, уміння приймати рішення і нести відповідальність за свої вчинки, здійснювати самостійний вибір змісту своєї життєдіяльності, стилю поведінки, способів свого розвитку.

Тільки у культурному середовищі можуть сформуватися спеціалісти, здатні вільно і широко мислити, створювати інтелектуальні цінності, яких завжди потребує суспільство взагалі і школа, ВНЗ зокрема.

Надаючи великого значення рідному слову в розвиткові культури народу Тарас Григорович Шевченко писав: «Щоб наша правда не пропала, щоб наше слово не вмирало...».

Проте культуру можна сприймати й у іншому тлумаченні. «Культура – це цінності в системі поведінки, засвоєння яких дозволяє окремим індивідам і групам усвідомлювати навколишній світ і діяти в ньому» [3, с. 210].

Саме культура є підґрунтям формування особистості вчителя, його полікультурної компетентності. Ще у Великій Хартії університетів в 1838 р. в Сорбоні, для об'єднання всіх університетів було проголошено: вища школа є інститутом відтворення та передачі культури.

Отже, особливої актуальності саме сьогодні набуває теза «Від людини освіченої – до людини культури», що означає відродження національної інтелігенції, створення внутрішніх передумов для розвитку творчої індивідуальності, формування та розвиток полікультурної компетентності майбутніх майстрів освіти.

Величезної уваги надавав І. Огієнко питанню творення української культури. «Сила народу – в силі його культури» [4, с. 139], – наголошував він. Учений намагався довести важливість духовної культури в житті кожного народу, зокрема українського. «Духовна

культура – це інтелектуальний стан народу, його розвиток всенародного розуму: його науки, віри, переконань, звичаїв, етики та ін.») [4, с. 130]. Вона відіграє провідну роль у творенні національної еліти. «Духовна культура творить з людини найдосконалішу одиницю» [4, с. 131], – переконливо доводив вчений.

«Культура – наша давня, велика, оригінальна, самостійна, і серед слав'янських народів посідає почесне, одне з перших місць – писав І. Огієнко. Він був переконаний, що чим вище культура людей, тим могутніша держава. І тому переконливо доводив, що завданням кожного батька і вчителя є виховання у дітей змалку національної духовної культури. «Національна свідомість, що росте з національної духовної культури, це найміцніший ґрунт для самостійного життя народу» [2, с. 132]. У проповіді «Творімо українську культуру всіма силами нації!» І. Огієнко, крім проблем духовності, порушує питання про плекання культурної інтелігенції, питання про необхідність існування наукових періодичних журналів, які б мали своєю метою висвітлювати не тільки розвиток національної науки, але й процес плекання рідної культури. Такі журнали, на його думку, здатні привчати інтелігенцію до черпання аргументів і фактів, поданих у статтях відомих авторів, і до застосування їх у щоденній практиці, бо «...тільки ж національно свідомо інтелігенція становить родючий ґрунт для національного зросту цілого народу» [4, с. 134] – проповідував учений.

Полікультурне виховання – процес цілеспрямованої соціалізації учнів, що передбачає оволодіння особистістю системою національних і загальнокультурних цінностей, комунікативних і емпатійних вмінь, що дозволяють школяреві здійснювати міжпредметну взаємодію і виявляти розуміння інших культур, а також толерантність стосовно інших носіїв [5, с. 366]. Полікультурне виховання забезпечує на когнітивному рівні засвоєння взірців і цінностей національної і світової культури, культурно-історичного і соціального досвіду різних країн і народів на ціннісно-мотиваційному рівні – формування соціально-установчих і ціннісно-орієнтаційних схильностей учнів до інтеркультурної комунікації й обміну, а також розвиток толерантності і емпатії стосовно інших країн, народів, культур та соціальних груп; на діяльнісно-поведінковому рівні – активну соціальну взаємодію з представниками різних культур при забезпеченні власної культурної ідентичності [5, с. 366-367]. Завдання ВНЗ полягає у тому, щоб організувати досвід полікультурної діяльності, полікультурної поведінки, сприяти формуванню у студентів переконань і почуттів.

Всі основні види діяльності – учіння, праця, громадська робота, спорт, туризм – сприяють розв'язанню цього завдання, якщо вони мають загальнокультурну і національну спрямованість. У процесі учіння, оволодіння ЗУН педагогіки вищої школи формуються, перш за все, мотиви до вивчення національної культури та культури інших народів. Цьому сприяє вивчення теми «Педагогічна культура», де студенти піддають емоційно-моральній оцінці становленню понять «культура», «професійна культура», «духовна культура», «педагогічна культура», «полікультурне виховання», «полікультурна компетентність». У процесі вивчення теми «Соціально-історичні характеристики становлення вищої педагогічної школи» розглядається історія становлення педагогічної, загальної, професійної культури майбутнього педагога, дається порівняльний аналіз та характеристика цих понять. Вивчення теми «Вища педагогічна освіта за кордоном» дозволяє ознайомити магістрантів з культурою інших народів, розкрити сутність полікультурної компетентності та сприяти її формуванню.

У навчальній діяльності магістранти засвоюють головним чином змістовий бік поняття полікультурної компетентності, який, на нашу думку, включає такі компоненти: когнітивний (знання про культуру України та культуру інших народів; знання моральних норм і правил культурної поведінки, запроваджених у суспільстві; знання різних способів комунікації, володіння декількома мовами; засвоєння вимог щодо зовнішнього вигляду); операційно-діяльнісний (уміння будувати взаємостосунки з представниками інших національностей, колегами, учнями; уміння критично оцінювати себе та інших; уміння діяти в різних ситуаціях); особистісний (відповідальність, почуття власної гідності, толерантність, позитивне ставлення до світу, саморозвиток).

На семінарських заняттях з педагогіки вищої школи практикуються інтерактивні методи навчання (мікрофон, снігова куля, дискусії, електронні дискусії, інтернет-конференції, конференції в режимі on-line, моделювання різних ситуацій спілкування тощо).

Семінарські заняття з педагогіки проводяться в формі дебатів, судів, дискусій, ігор – драматизацій, сюжетно-рольових та ділових ігор.

На період проходження педагогічної практики магістрантам пропонуються індивідуальні завдання: підготувати і провести бесіди серед учнів «Що таке расизм», «Що таке шовінізм», «Що таке антисемітизм», «Що таке фашизм», «Що таке націоналізм», «Що таке толерантність і толерантна поведінка» тощо. В процесі педагогічної практики студенти проводять з учнями сюжетно-рольові ігри: «В країні ввічливих людей», «В гостях у друзів Великої Британії, Німеччині, Польщі» тощо.

Означені форми та методи роботи в процесі вивчення педагогіки вищої школи сприяють розвитку у майбутніх магістрів освіти полікультурної компетентності, готують їх до професійної діяльності в умовах інтеграції України у світовий освітній та інформаційний простір, формують мобільність та здатність працювати та діяти в нових соціокультурних обставинах, створюють широкий спектр можливостей обміну професійним досвідом з представниками інших культур.

Література:

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: підручник / С.С. Вітвицька. – Вид. 3-тє випр. і доповн. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 400 с.
2. Любар О., Федоренко Д. Історія педагогічної думки і освіти в Україні: Дохристиянський період. – К., 1993. – Ч. 1 – С. 132.
3. Ми – громадяни України: Навчальний посібник з громад. освіти для 9 (10) кл. серед загальноосвітніх навч. закл. / О. Пометун, О. Дем'янчук, І. Ігнатова та ін.) / За заг ред. О. Пометун. – Вид. третє, доповнене. – Львів: НВФ, Українські технології, 2003 – 256 с.
4. Митр Іларіон. Мої проповіді. – Вінніпег, 1973 – С. 134-139.
5. Семен Гончаренко. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, доповн. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.

УДК 378.1 (477.75)

О.В. Вознюк, д.пед.н., доцент,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

РОЗВИТОК ПЕДАГОГА ЯК ГРОМАДЯНИНА-ПАТРІОТА У СФЕРІ СОЦІЕТАЛЬНИХ РИС УКРАЇНСЬКОГО ЕТНОСУ

Рассматривается развитие педагога как гражданина-патриота в сфере социетальных черт украинского этноса. Показано, что подобно тому, как формирование личности имеет целью гармоничную личность, а формирование специалиста – компетентного специалиста, формирование гражданина предполагает формирование патриота. Задачи по формированию гражданина-патриота реализуются в плоскости авторской концепции духовности украинского этноса и его особой геополитической роли на современном цивилизационном ландшафте.

Ключевые слова: педагог, гражданин-патриот, специалист, личность, социетальные черты украинского народа.

The development of the teacher as a citizen-patriot in the field of societal features of the Ukrainian ethnos is analyzed. It is shown that just as the formation of a personality has its the aim of a harmonious personality, and the formation of a specialist is aimed at a competent person, so the formation of citizenship provides for the formation of a patriot. The formation of a citizen-patriot is implemented in the plane of the author's concept of the spirituality of the Ukrainian nation and its special geopolitical role in modern civilization landscape.

Keywords: teacher, citizen-patriot, specialist, personality, societal features of the Ukrainian people.

Один з найбільш суттєвих кризових аспектів докорінної трансформації сучасної освітньої галузі пов'язаний зі світоглядно-ідеологічними підвалинами існування людини та соціуму, які, у свою чергу, реалізується у контексті формування громадянина, що здійснюється у процесі розвитку патріотизму у представника української держави, зокрема й педагога. Відтак, подібно до того, як *формування особистості має на меті гармонійну особистість, а формування фахівця – компетентного фахівця, формування громадянина передбачає формування патріота.*

У «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» зазначається, що мета громадянського виховання постає комплексною метою, яка спрямовується на формування **особистості, патріота, фахівця** – «свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людини, з притаманними їй особистісними якостями, з рисами характеру, світоглядом і способом мислення, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні» [6, с. 5].

Дослідження проблем формування громадянина-патріота простежуються у працях як мислителів минулого (Аристотеля, Платона, Протагора, Сократа, Цицерона, Т. Мора, Т. Кампанелли, Ф. Рабле, Я. Коменського, П. Гольбаха, Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцці, Й. Гердера А. Дістервега, І. Канта, Гегеля, С. Ф. Русової, К. Д. Ушинського, А. Грамші, К. Поппера, М.О. Бердяєва, Канта, К. Роджерса, Е. Фромма, М.С. Грушевського, Г.С. Сковороди, І.Я. Франка та ін.), так і сьогодення – І.Д. Беха, А.М. Бойко, М.Й. Боришевського, І.А. Зязюна, В.Г. Кременя, Б.М. Ступарика, О.В. Шестопалюка та ін [7].

Відтак, **метою** статті постає аналіз розвитку педагога як громадянина-патріота у сфері соціетальних рис українського етносу, оскільки такий аналіз має залучити міждисциплінарний підхід та вирішити актуальні проблеми сучасної України.

Найбільш повне трактування патріотизму можна знайти у М.Й. Боришевського, який вважає патріотизм цінністю, що втілюється у самовідданій любові до рідної землі, її народу, Батьківщині, а особистість, що є патріотом, уболіває за долю Вітчизни, переживає дієву потребу віддавати всі свої сили служінню співвітчизникам, своїй нації [3].

Т.О. Анікіна визначає патріотизм інтегральним особистісним новоутворенням, яке містить емоційно-чуттєвий, інтелектуальний та діяльнісний компоненти [1, с. 7], що реалізуються певну систему таких якостей та компонентів: 1. Патріотичне почуття (любов до рідного, тривога, відповідальність за долю Вітчизни). 2. Національна гідність людини. 3. Потреба в задоволенні своїх національних інтересів, у національному самовпевненні. 4. Патріотична свідомість на основі національної свідомості, осмислення своєї громадянської ролі в суспільстві. 5. Національний такт і повага до національної гідності людей інших національностей. 6. Потреба у збереженні і передачі іншим людям вітчизняних духовно-культурних цінностей. 7. Потреба і готовність до діяльності патріотичного змісту.

Особистісний аспект патріотизму реалізується у царині Я-концепції людини, її самосвідомості як свідоме ставлення людини до своєї Батьківщини, народу, рідної мови, праці, суспільно-політичної, навчальної діяльності. У зв'язку з цим, як вважає В.І. Лутовинов, патріотизм є однією з найбільш значущих цінностей, найважливішим духовним надбанням особистості, наріжним особистісним новоутворенням, певною вершиною розвитку особистості людини [8].

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що патріотизм може розумітися: 1) як піднесене відчуття любові до Батьківщини, 2) як діяльнісний момент реалізації патріотичного почуття, 3) як вища духовна цінність особистості, вершина її самоздійснення та самовираження, 4) як суспільне явище, характерне для суспільної організації, тобто як державний феномен, 5) як морально-ціннісне, духовно-психологічне почуття, 6) як механізм соціалізації, 7) як моральний еталон поведінки та орієнтації в космопланетарній реальності, 8) як принцип індивідуально-особистісної, родинно-сімейної, соціально-правової, культурно-естетичної, національно-історичної, ноосферно-екологічної ідентичності людини, 9) як надбання соціумної (соціетальної) психіки, 10) як інструмент національної безпеки та

механізм подолання маніпулятивних впливів, спрямованих на підриєв як індивідуально-особистісних, так і суспільно-економічних засад держави.

Нарешті, патріотизм постає принципом переборення людиною своєї егоцентричної позиції й інструмент досягнення емпатійної установки – милосердя, справедливості, соборності, колективізму, щастя, суспільного і особистісного ідеалу.

За таких умов процес патріотичного виховання реалізується як *системна сутність*, коли педагогічна взаємодія є системотвірним феноменом процесу виховання, а виховання – «саморозвивальною відкритою системою, яка має полісуб'єктний взаєморозвивальний характер», коли у педагогічному процесі розвиваються не лише вихованці і самі суб'єкти виховного впливу, не тільки виховна діяльність, а й система особистої взаємодії, що є дещо більше, ніж сукупність окремих компонентів [4].

При цьому *патріотичне виховання постає основою громадянського розвитку, а останній відноситься до першого як загальне до особливого.*

Громадянськість – духовно-моральна цінність, світоглядна і психологічна характеристика особистості, що визначає її обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною [10, с. 38].

Вищим рівнем патріотизму є розвинена національна самосвідомість, що передбачає усвідомлення людиною себе як часткою національної (етнічної) спільноти, носієм національних (етнічних) цінностей та ґрунтується на національній ідентифікації, вбирає в себе віру в духовні сили своєї нації, її майбутнє, почуття відповідальності перед своєю нацією; вміння осмислювати моральні та культурні цінності, історію, звичаї, обряди, символіку.

О.Г. Стьопіна постулює шість типів патріотичної самоідентифікації особистості, які можуть також слугувати критеріями її патріотичної вихованості:

1) *особистісно-родинний* – характеризується здатністю особистості любити ближніх, тобто відчувати любов не тільки до себе самого (формується в дошкільному віці в рамках родинного виховання);

2) *етнічний* – виявляється у «свідомому патріотизмі» – прагненні своїми вчинками сприяти благоустрою та процвітанню місця проживання (формується в середньому шкільному віці);

3) *державний* – передбачає прагнення відстоювати державні інтереси на всіх рівнях буття (формується в період навчання у випускних класах школи і вищих навчальних закладах);

4) *суперетнічний* – відбиває сформованість патріотичного почуття як духовно-моральної якості особистості: передбачає сформовану здатність особистості ідентифікувати себе як суб'єкта східнослов'янської цивілізації (формується у процесі виховання у ВНЗ та шляхом самовиховання);

5) *надособистісний* – передбачає здатність особистості ставитися з християнською толерантністю до представників інших народів, культур, релігійних конфесій (виявляється у міжнаціональних відносинах). Притаманний зрілій, високодуховній особистості, яка формується у процесі самовиховання через позитивну етнічну і суперетнічну самоідентифікацію;

6) *маргінальний* тип – особистість не ідентифікує себе з жодною культурою (виявляється у відсутності патріотичної, національної та етнічної ідентифікації) [9].

Стрижневий (центральный) аспект самоідентифікації особистості – національно-расова ідентичність, що передбачає афективно-ціннісне відчуття себе членом української нації, українського народу через вираження особливостей його соціальної психіки.

У зв'язку з цим для нас важливим постає поняття структура категорії «патріотизм», яку розробила О.С. Колодій [5]:

Як зазначає О.С. Колодій, рівень духовного розвитку особистості може визначитись на основі 2-х складових частин духовності: зверненість до внутрішнього світу особистості («розвиток внутрішнього світу», «релігійно-космічна свідомість», «незалежність від

матеріально-фізичного світу») та морально-інтелектуальна діяльність особистості – моральний розвиток, інтелектуальний розвиток, здатність до пізнання та рефлексії.

При цьому патріотизм як певним чином граничне явище та інтегральне особистісне новоутворення кристалізується у процесі взаємодії двох паралельних сфер людського життя (що мають ієрархічну будову) – особистісно-психологічної та соціально-природної, в результаті чого патріотизм набуває певного змісту та виявляє певні функції. При цьому, як особистісно-психологічна, так і соціально-природна сфери у аспекті їх онто- та філогенетичного розгортання виявляються градуйованими, постають у певному розвитку, виявляють *етапне діалектичне сходження*: особистісно-психологічна сфера – від сфери чуттів до сфери самоусвідомлення (представленою Я-концепцією, рефлексією, саморегуляцією індивіда), а соціально-природна – від природно-екологічної до загально-цивілізаційної сфери, представленої соціетальною психікою, суспільною свідомістю, космопланетарним оточенням.

Таким чином, аналізуючи зміст патріотизму та його функції, можна говорити про патріотичні чуття (пов'язані із роботою аналізаторів чуттів учасників освітнього процесу – візуального, аудіального та кінестетичного аналізаторів, до яких у контексті навчальної діяльності все частіше починають звертатися педагоги), активність яких пов'язана із сприйманням природних сигналів (так званих природних релізерів), що в сукупності виражають природно-екологічну сферу, яка оточує людину та виражає один із аспектів Батьківщини, що постає однією із загальнолюдських цінностей, на яку спрямовується патріотичне виховання дітей та молоді. З патріотичними чуттями пов'язана чуттєво-ідентифікаційна функція патріотизму, за допомогою якої людини чуттєвим чином ідентифікує себе із своїм природним середовищем, відчуваючи певну чуттєву ностальгію поза його межами.

Можна також говорити про патріотичні почуття (такі, як любов до свого рідного краю, Батьківського дому тощо), які виражають патріотизм на почуттєво-емоційному рівні та реалізують почуттєво-ідентифікаційну функцію патріотизму, за допомогою якої людина почуттєвим чином ідентифікує себе із своєю родинною сферою, до якої, говорячи мовою філософії, входить і природно-екологічна сфера у знятому вигляді.

Доцільно говорити про патріотичні переконання, ідеологічні погляди, які кристалізуються на рівні взаємодії внутрішньої інтелектуально-когнітивної сфери індивіда та національно-ідеологічної сфери його існування та виявляють ідеологічну функцію патріотизму.

Можна також говорити про патріотичні цінності, ідеали, моральні установки, які кристалізуються на рівні ціннісно-мотиваційної сфери індивіда, що реалізується у сфері державних інституцій, таких, як школа, родина, державні органи влади тощо та виявляє морально-регулятивну функцію патріотизму.

Діяльнісно-праксеологічна сфера індивіда (що включає в себе стилі його діяльності, вміння та навички з окремих видів діяльності, у тому числі й діяльність із самовдосконалення), яка реалізується у сфері суспільного виробництва, виражає патріотичну діяльність – різні види діяльності патріотичного спрямування, тобто такі види діяльності, що *патріотичним чином мотивуються*. Так, наприклад, навчальна діяльність, чи діяльність екологічного спрямування можуть бути реалізовані саме через патріотичну мотивацію на основі певних патріотичних ідеалів та цінностей. Такий вид патріотичної діяльності виражає розвивально-перетворювальну функцію патріотизму.

Нарешті, на рівні Я-концепції людини, її цілісної особистості, сфери її самоусвідомлення, яка реалізується через загально-цивілізаційну сферу людини, виявляється патріотична рефлексія, патріотична свідомість, що виражає інтегруючо-світоглядну функцію патріотизму – вищий рівень його розвитку, де у знятому вигляді присутні всі попередні сфери людини та суспільства, всі особистісно-психологічні та соціально-природні феномени.

Такий підхід відповідає висновкам науковців, які вивчають зазначену проблематику. Так, як зазначає О.Г.Стьопіна, «патріотизм – складна інтегрована система патріотичних якостей духовно-морального, емоційно-почуттєвого, інтелектуального та діяльнісно-

поведінкового характеру». Виходячи з цього, дослідниця визначає *структуру патріотизму*, яку складають наступні компоненти:

1) *духовно-моральний* (почуття любові до Батьківщини, моральної відповідальності перед нею, відчуття духовного зв'язку зі своїм народом);

2) *когнітивний* (комплексні знання з історії та культури Батьківщини, патріотична свідомість);

3) *ціннісний* (потреба в інтеріоризації системи духовно-моральних і культурних національних і загальнолюдських цінностей, серед яких належне місце посідає патріотизм);

4) *діяльнісний* (готовність діяти на благо своєї країни, відстоювати її інтереси, захищати їх тощо);

5) *ідентифікаційний* – етнічна самоідентифікація (толерантне ставлення до представників інших народів на основі позитивної етнічної самоідентифікації); національна ідентифікація (національна гідність, відчуття своєї належності до нації, позитивне ставлення до співвітчизників); громадянськість (потреба у належному виконанні громадянських обов'язків) [9].

Завдання з формування педагога як громадянина-патріота реалізується у площині нашої концепції щодо духовності українського етносу та його особливої геополітичної ролі на сучасному цивілізаційному ландшафті.

Аналіз зазначеної проблеми дозволяє погодитись з поширеною думкою щодо особливої ролі українського етносу у світовій історії, на що має спрямовуватися громадянсько-патріотичне формування особистості педагога.

Загалом, аналіз сучасної соціокультурної ситуації та наукової літератури дозволяє говорити про *систему цивілізаційних змін*, яка реалізує перехід людства у нових інформаційно-людинісний стан та охоплює *освітньо-педагогічні* (перехід до нової освітньої парадигми, нової педагогічної реальності, нової педагогічної формації), *соціально-економічні* (посилення соціально-економічної зв'язності світу через глобалізаційні процеси та кристалізація якісно нових соціально-економічних відносин), *історико-культурні* (перехід у якісно нову історичну епоху, що знаменує новий цивілізаційний стан людства), *світоглядно-ідеологічні* (формування нового інтегрального світогляду та системи цінностей, які відповідають зазначеному новому цивілізаційному стану), *науково-парадигмальні* (формування нової постнекласичної – нелінійної, холістично-континуальної – наукової парадигми), *екологічно-репродуктивні* (перехід планети у стан ноосфери, а людини як *Homo sapiens* – у новий організменний лад – «нову расу» з якісно новими характеристиками) зміни в розвитку сучасної цивілізації.

Література:

1. Анікіна Т.О. Патріотичне виховання майбутніх учителів музики засобами художнього краєзнавства: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / АПН України. Інститут педагогіки. – К., 1993. – 16 с.

2. Борисов В.В. Теоретико-методологічні засади формування національної самосвідомості учнівської та студентської молоді : Автореферат ... дис.докт.пед.наук. – 13.00.07 – теорія та методика виховання. – Тернопіль, 2006. – 35 с.

3. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / Ред. О.В. Сухомлинська. – К.: Вид-во АПН України, 1997. – С. 21-25.

4. Киричук О.В. Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України // Радянська школа. – 1991. – № 5. – С. 33-40.

5. Колодій О.С. Понятійна структура категорії «патріотизм» // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2010. – № 49). – С. 71-75.

6. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Педагогічна газета. – 2000. – № 6 (72). – 6 с.

7. Кремень В.Г. Формування особистості в умовах української державності // Педагогічна газета. – 1999. – № 12. – С. 1-2.

8. Лутовинов В.И. Патриотизм и его формирование в обществе и вооруженных силах // Военная мысль. – 1999. – № 4. – С. 62-71.

9. Стьопіна О.Г. Виховання патріотизму у студентської молоді засобами мистецтва : Автореферат... дис.канд.пед.наук – 13.00. 07. – теорія і методика виховання / О.Г. Стьопіна. – Луганськ, 2007. – 23 с.

10. Шинкарук В.І. Філософський словник. – К.: Наукова думка, 1986. – 796 с.

УДК 371.4 (477.87)

*А.В. Волощук, к.пед.н., доцент,
Закарпатський художній інститут*

ВПЛИВ ФУНДАТОРА ЗАКАРПАТСЬКОЇ ШКОЛИ ЖИВОПИСУ – ЙОСИПА БОКШАЯ НА ФОРМУВАННЯ ЗОЛТАНА БАКОНІЯ ЯК ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА

В статье прослеживается влияние традиций закарпатской художественной школы и одного из ее основателей И. Бокшай на жизненный выбор художника-педагога Золтана Бакония. Достойный славного учителя ученик достойно продолжил его дело, своей деятельностью обеспечив воспитания нескольких поколений мастеров кисти из числа одаренной учащейся молодежи в условиях внешкольного образования, создав целостную художественно-педагогическую систему.

Ключевые слова: *закарпатская художественная школа, художественно-педагогическая система, преемственность художественных поколений.*

The main idea of the article is the influence of the traditional transcarpathian school and its founder J. Bokshay on the Life choice of the artist and teacher Z. Bakony. He continued J. Bokshay's work and provided an art education of the gifted youth.

Keywords: *Transcarpathian Art School, artistic and pedagogical system, succession of generation.*

Мета статті полягає у спробі простежити глибинний взаємозв'язок двох визначних явищ в художньо-мистецькій історії Закарпаття ХХ століття, втілених з одного боку – в закарпатській школі живопису, з іншого – в системі художньої освіти школярів Золтана Баконія.

Актуальність проблеми. Загальновідомим є феномен закарпатської школи живопису, мистецький рівень якої і сьогодні викликає захоплення та слугує взірцем для наслідування майстрам пензля. Й. Бокшай, А. Ерделі, Ф. Манайло, А. Коцка вважаються класиками українського та європейського мистецтва. Але надто мало відомо про те, в якій спосіб традиції школи передавалися з покоління в покоління, примножувалися і проростали творчими паростками художників-послідовників.

Актуальність даної статті співзвучна із дослідженням автором мистецько-педагогічної спадщини Золтана Баконія, його особистої ролі в збереженні, спадкоємності, примноженні художніх традицій краю дітьми та юнацтвом, творчість та таланти яких були виплекані в умовах студії образотворчого мистецтва Ужгородського палацу піонерів в період 1946-1989 рр.

Виклад основного матеріалу. Культурно-просвітницька діяльність фундаторів закарпатської школи живопису Й. Бокшай та А. Ерделі сприяла появі приватної Публічної школи рисунка в Ужгороді в 1927 р., яка стала своєрідним взірцем для усієї мистецької освіти Закарпаття наступних десятиліть. Маючи за плечима навчання в європейських мистецьких осередках, митці намагалися передати свої знання та досвід молодим перспективним художникам Підкарпатської Русі. Й. Бокшай говорив: «Все, що ми бачили довкола себе, все, чому навчилися від своїх незабутніх вчителів, спонукало нас дбати не тільки про особисту творчість та успіх митця, але й про завтрашній день мистецтва, прагнути до організації й утвердження своєї художньої школи. Це могло не тільки зберегти установлені давні традиції, але й було покликане продовжити і розвинути досягнуте в нашому мистецтві» [7, с. 431]. Відомо, що Й. Бокшай проповідував

реалістичний прагматизм в мотивах художньо-педагогічної діяльності, а його колега А.Ерделі, демонстрував мистецько-філософські підходи з емоційно-естетичними настроями. Своєрідна «єдність протилежностей» започаткувала епохальну справу, яка із мистецько-художньої акції вилася в яскраво-виразну художню школу, котра відіграла значиму роль у формуванні самобутньої сторінки вітчизняної і європейської культури.

Початок 1930-х рр. був періодом виходу на художньо-мистецьку арену першого покоління українських художників Закарпаття, підготовлених А. Ерделі та Й. Бокшаєм з числа студентів семінарії і гімназії, які створили основу національної живописної школи – А. Коцка, А. Добош, Е. Конратович, А. Борецький, З. Шолтес [5, с. 33]. Завдяки педагогічній праці А. Ерделі та Й. Бокшая ціла плеяда молодих і талановитих випускників Ужгородської вчительської семінарії, Ужгородської гімназії стала на педагогічну стежку в різних районах Закарпаття. З-поміж тих, хто з особливим натхненням сприймав науку класиків закарпатського живопису та обрав за взірць мистецьку філософію Й. Бокшая, був один із його талановитих учнів – Золтан Баконій, який посів гідне місце в справі продовження мистецьких надбань великих педагогів-художників [3, с. 15-23]. Педагогічна діяльність розпочалася в народних школах Закарпаття, а продовжилася в Ужгородському Палаці піонерів на гуртковій роботі з обдарованою молоддю. З перших професійних кроків на художньо-педагогічній стежині, Золтан Баконій демонстрував відданість високим мистецьким ідеалам, привитим наставниками, передаючи свої знання вже власним учням, тим самим вибудовуючи унікальний ланцюжок спадкоємності традицій закарпатської школи живопису.

Доленосною в житті дев'ятирічного Золтана стала випадкова зустріч на березі річки Уж з художником, який малював краєвиди села Невицьке (засновником закарпатської художньої школи Йосипом Бокшаєм). На схилі життя Золтан Степанович згадував цю мить: «Я не міг відірвати очі від дива і чарівника, який не звертав на мене уваги. Але раптом він витягнув трубку, набив її тютюном, затягнувся кілька разів і подивився на мене. Почав розпитувати: «Як тебе звуть? Де працює твій батько? У який клас ходиш? Що в школі малюєте? Хто учить малювання?». І несподівано запитав: «А ти хотів би стати художником?». Я довго збирався з силами і зважився: «Так». Незнайомий дядько-художник відповів: «Якщо добре будеш вчитися, красиво малювати – зможеш стати учнем Ужгородської гімназії, а далі потрібно старанно повчитися мистецтву в малярній академії Праги і після цього ти станеш таким художником, як я» [4, с. 64]. Ці слова глибоко запали в душу і стали заповітною мрією хлопця. Вони зустрічалися ще декілька разів, враження від майстерності художника ставали все більш захоплюючими і спілкування переростало в міцне товаришування. Зібравши багато рисунків і живописних малюнків, хлопчик вирішив показати їх своєму знайомому художнику – Йосипу Йосиповичу, який зауважив талант підлітка до образотворчого мистецтва і настійно рекомендував продовжувати вчитися далі [4, с. 65].

Початкову школу Золтан Баконій закінчує в 1927 році і стає учнем Ужгородської реальної гімназії (1927-1935), де таїни живопису відкрилися під керівництвом того ж славнозвісного художника – Й. Бокшая, який змалечку вразив дитячу душу своїм талантом і майстерністю. Й. Бокшай володів великим арсеналом живописної техніки: фресковою, олійною, гуашевою, акварельною, пастельною, до чого привчав і своїх учнів. Унікальну атмосферу згадує Золтан Баконій: «в рисувальному класі гімназії по вулиці Другетів, на полицках поруч з античними гіпсами розташовувалися глиняні глечики, різьблені гуцульські карафки. Із-за спини вчителя на нас дивився лобастий Сократ. А вчитель пояснював, як потрібно змішувати різні фарби, щоб на полотні зацвів терен, засвітило сонце. Вчитель займався з нами не тільки в аудиторії, а і на пленері в Радванському лісі, на Ворочівських скелях, де ми вчилися чути голос природи, привчалися споглядати життя» [6]. А. Ерделі й Й. Бокшай гаряче прагнули розбудити творчі сили молодих закарпатських художників, надати їм професійні знання і навички, справедливо вважаючи, що успіху може досягти лише той, хто здобув ґрунтовні знання з

основ академічного мистецтва, вивчив основні напрямки і течії світового мистецтва і спирається в творчості на традиції національного народного мистецтва. Вісім років навчання Золтана Баконія тривали під безпосереднім керівництвом Й. Бокшай. Надалі молодий вчитель буде наслідувати приклад свого наставника, понісши дух високого художнього мистецтва в сільські школи Тячівщини, Хустщини, Ужгородщини, Перечинщини. Поєднання мистецької грамотності, класичної підготовки з творчим поглядом на довкілля стануть наріжними каменями в його педагогічній діяльності. Через все життя Золтан Степанович зберіг світлий образ свого вчителя: «Це була людина надзвичайного таланту, великий художник і чудовий педагог, який поставив «на ноги» цілу когорту художників-професіоналів. Йосип Йосипович був улюбленим педагогом і наставником для багатьох дітей. Він часто повторював нам, що справжній художник – це 10 відсотків таланту, а 90 відсотків – це наполеглива праця» [1].

Їх дороги в черговий раз перетнулися, коли після II світової війни Золтан тільки демобілізувався з армії, ще не зняв солдатську шинель і підшукував в Ужгороді роботу, Йосип Бокшай, випадково зустрівши його в місті, порекомендував працевлаштуватися в новоствореному Палаці піонерів, де планується відкритися образотворча студія і потрібен керівник [6]. Йосип Йосипович допомагав своєму учневі – постійно заходив до нього на заняття, аналізував роботи студійців, бував на дитячих виставках, головував у журі, запрошував Золтана Баконія з учнями в свою художню майстерню [2]. Переглядаючи малюнки юних художників, корифей неодноразово звертав увагу на особливо талановитих учнів. Так, з-поміж багатьох, були виділені акварелі юного митця О. Студені і зауважено: «Я бачу в хлопчика неабиякий хист, йому потрібна тільки наша увага і допомога». Згодом малюнок цього хлопчика потрапив на всесоюзну виставку, а редколегія Великої Радянської Енциклопедії відібрала його роботу як найкращу для ілюстрації статті «Дитячий малюнок» [8]. По доброму Бокшайвському почину, стали опікуватися студією і інші професіонали – А. Коцка, З. Шолтес, О. Петкі та інші відомі художники.

У своїх роздумах Золтан Баконій зізнався: «я не став професійним художником, обрав собі професію педагога і цим завдячую моєму вчителю, який направив на цю стежину» [1]. Спадкоємність в найширшому творчому сенсі стане ще одною характерною рисою в мистецькій системі Золтана Баконія. Як і корифей закарпатської школи живопису, Золтан Баконій пропагував вивчення творів народного мистецтва, зокрема, пам'яток дерев'яної архітектури, навчав робити швидкі акварельні замальовки. В своїй творчості і Йосип Бокшай і Золтан Баконій зверталися до пейзажних композицій, показуючи неповторну красу карпатських гір. Обидва педагога в педагогічній діяльності наполягали на тому, що для творчого формування митця необхідно оволодіти академічними знаннями, а в подальшій творчості поєднати їх з мотивами народного мистецтва, відтворюючи велич і красу рідного краю. Учні Золтана Баконія володіли поняттями «Бокшайвська осінь», «Річки Ерделі», «Кашшайвська зима», «Шолтесова верховина». Джерелом натхнення в педагогічній та творчій діяльності обох художників була безмежна закоханість у творчість народу, яка впродовж віків відображалася в колоритному декоративно-прикладному мистецтві. На цих основоположних моментах ґрунтував світогляд учнів образотворчої студії Золтан Баконій.

Висновок. Художники-педагоги – Йосип Бокшай та Золтан Баконій – були різними людьми за складом характеру, життєвих уподобань, звичок, але їх об'єднувало служіння мистецтву, незгасна любов до нього, до рідного краю, потяг до педагогічної діяльності, а ще висока інтелігентність, толерантність, менталітет, властивий високо порядним особистостям.

У закарпатській школі живопису чітко простежується спадкоємність поколінь митців і митців-педагогів, адже її основоположники охоче передавали свій багатий досвід молодшому поколінню. Ця абсолютно унікальна атмосфера мистецького життя краю початку ХХ століття була повторена в понад 40-річній діяльності студії образотворчого мистецтва Ужгородського палацу піонерів. Натхненником цієї справи був Золтан

Степанович Баконій, гідний продовжувач своїх великих вчителів – засновників крайової живописної школи.

Література:

1. Баконій З.С. Згадуючи Йосипа Йосиповича Бокшая // Особистий архів. (Рукопис) // Ф. II. – Спр. 43. – На 3 с.
2. Баконій З.С. Творча екскурсія юних художників / З.С. Баконій // Молодь Закарпаття. – 1954. – 22 серпня. – С. 3.
3. Волощук А.В. Становлення Золтана Баконія як педагога-митця / А.В. Волощук // Вісник Прикарпатського національного університету імені В. Стефаніка. Педагогіка. Вип. XXУ. – Івано-Франківськ, 2008. – С. 15-23.
4. Зубач В. Всевишній глаз любви: [повість-мозаїка] / В. Зубач. – Ужгород: Шарк, 2004. – 76 с.
5. Небесник І.І. Художня освіта Закарпаття в контексті розвитку художньої освіти в Україні (1945-1999 рр.) : [монографія] / І.І. Небесник. – Ужгород, 2000. – 161 с.
6. Повница А. Учитель рисования / А. Повница // Правда Украины. – 1983. – 3 апреля. – С. 2.
7. Поп І.І. Закарпатська школа живопису. Культура Закарпаття 20-х -30-х років ХХ століття / І.І. Поп // Нариси історії Закарпаття. Т. II. (1918-1945) / редкол. : І. Гранчак, Е. Балагурі, І. Грицак [та ін.]. – Ужгород : Закарпаття, 1995. – 663 с. – С. 429-437.
8. Сухан Ю. Малюнок в енциклопедії / Ю. Сухан // Закарпатська правда. – 1963. – 1 червня. – С. 3.

УДК 378.091.12 – 051:796

*О. Гайдук, ст. викладач,
Київський національний економічний університет ім. В. Гетьмана*

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

В статтє исследується анализ понятій компетентности, профессиональной компетентности учителя физического воспитания. Основываясь на анализе учёных об определении и структуре профессиональной компетентности педагогов физического воспитания, автор предлагает свою классификацию ее структурных компонентов.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, педагог, учитель, физическое воспитание

The article investigates analysis of the concepts of competence, professional competence of the teacher of physical education. Based on the analysis of scientists on the definition and structure of professional competence of teachers of physical education, the author offers a classification of its structural components.

Keywords: competence, professional competence, teacher, physical education

Постановка проблеми. Розвиток освіти у підготовці педагогічних кадрів на сучасному етапі потребує від вищої школи України суттєвих змін і впровадження реформ, відповідно тим, що відбуваються у провідних країнах світу. Саме тому компетентнісний підхід у фаховій підготовці педагогів є загальною тенденцією у розвитку вищої школи. Сутність цього підходу полягає у тому, що навчальна діяльність у кінцевому підсумку має не просто дати майбутньому вчителю суму знань, умінь і навичок, а й сформувати його практичні здатності.

В останніх документах Міністерства освіти і науки України основним підходом до підготовки фахівців визнано компетентнісний. Уважають, що він значно ефективніший при порівнянні різних академічних ступенів, програм академічного і професійного спрямування, визначенні нових академічних ступенів і оновленні вже існуючих, оскільки це легше робити шляхом зіставлення результатів навчання, а не змісту навчальних планів, а також кількості кредитів і тривалості навчання [1, с. 247]. У новому Законі України «Про вищу освіту» від 28.12.2014 р. задекларовано, що випускники ВНЗ повинні «здобути теоретичні та практичні знання, уміння, навички за обраною спеціальністю та інші компетентності» [4].

Розробка моделей компетентностей педагогів, яка б передбачала сучасні вимоги до

професійної підготовки вчителя фізичної культури на даному етапі розвитку суспільства, є вкрай необхідною для подальшого вдосконалення навчальних планів, програм з різних предметів, написання нових підручників і посібників для студентів ВНЗ України.

Метою статті є аналіз погляду вчених щодо поняття «професійна компетентність вчителя фізичної культури», власне визначення поняття «професійна компетентність педагога фізичного виховання» та його структурних компонентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогічній науці широко обговорюється проблема професійної компетентності. Поняття «професійна компетентність» розглядалася в працях І. Зязюна, В. Краєвського, В. Кременя, А. Хуторського, В. Ягупова та ін. Проблему професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури досліджували Е. Вільчковський, Л. Кравченко, Т. Круцевич, С. Мединський, Л. Сущенко, В. Хоменко, Б. Шиян та ін. Проблеми компетентнісного підходу у підготовці вчителів фізичного виховання розглядаються у працях І. Омеляненко, О. Онопрієнко, В. Пасичника, О. Пометун, В. Шандригось та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Велика кількість публікацій демонструє, що вчені по-різному тлумачать поняття «компетентність». Так, широке його визначення подає І. Зязюн, який розкриває його в соціально-педагогічному контексті та вважає, що «компетентність як екзистенціональна властивість людини є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти... Компетентність як властивість індивіда існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей тощо» [5, с. 11].

Г. Селевко визначає компетентність, як «інтегральну якість особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності» [13, с. 139].

На думку Н. Ничкало, компетентність – це «не тільки професійні знання, навички і досвід у спеціальності, але і ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці у конкретній робочій ситуації» [2, с. 96].

Поняття «компетентність» охоплює не тільки когнітивний і операціонально-технологічний складники, а й мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий аспекти. Компетентність є результатом набуття компетенцій [10].

Поняття «компетентність / компетентності» (Competence, competency / competences, competencies), за проектом Тюнінг Європейської Комісії, – «це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою. Компетентності покладені в основу кваліфікації випускника» [9, с. 32].

Згідно з Законом України «Про вищу освіту», компетентність – динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [4].

Щодо визначення поняття «професійна компетентність», то і в цьому питанні існує ціле розмаїття визначень. Так, на думку В. Ягупова та В. Свистун, професійна компетентність фахівця є «складним інтегральним інтелектуальним, професійним і особистісним утворенням, яке формується у процесі його професійної підготовки у ВНЗ, проявляється, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від видів його теоретичної, практичної та психологічної підготовленості до неї, особистісних, професійних і індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності» [15, с. 6].

На думку С. Іванової, професійна компетентність – це здатність фахівця від моменту

початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою певного стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, вміння, навички, емоції, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації, ставленнях, моральних і етичних цінностях і досвіді, усвідомлюючи обмеження у своїх знаннях і вміннях та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації [6, с. 110].

Проаналізувавши літературу, присвячену дослідженню проблеми професійної компетентності педагогів, можна зробити висновок, що *професійна компетентність педагога* – це складний комплекс, який включає професійні знання (теоретичні та практичні), вміння, навички, готовність до діяльності, а також низку професійно важливих та особистісних якостей таких як: креативність, мобільність, комунікабельність, толерантність, урівноваженість, чуйність, доброзичливість, прагнення до самопізнання, саморозвитку і самореалізації, саморефлексії та ін.

Якщо звернутися до проблеми визначення єдиного підходу щодо виділення структурних компонентів професійної компетентності то його у науковців також немає. «У результаті аналізу різних підходів до вибору компетентностей слід наголосити, що на сьогодні немає системного та узгодженого їх переліку» [15, с. 7].

Наведемо декілька прикладів виокремлення основних компонентів професійної компетентності педагогів. Так, Л. Карпова вважає, що структурними компонентами професійної компетентності є три сфери: *мотиваційна* (мотиви, настанови, орієнтації, спрямованість), яка забезпечує сформованість загальнокультурної, особистісно-мотиваційної та соціальної компетентності; *предметно-практична* (операційно-технологічна), що сприяє розвитку певних підвидів професійної компетентності: методологічної, практично-діяльнісної, дидактико-методичної, спеціально-наукової, економіко-правової, екологічної, інформаційної, управлінської, комунікативної; сферу *саморегуляції*, що розвиває психологічну компетентність та аутокомпетентність [7, с. 10-11].

О. Драгайцев у структурі професійної компетентності педагогів виділяє суб'єктний, об'єктний і предметний компоненти. *Суб'єктний* компонент визначає якісну своєрідність фахівця як суб'єкта, що може ставити цілі й досягати їх, розвиватися, здійснювати професійну самодіагностику, самозміни, самооцінку і самоаналіз, а також діагностику, зміни, оцінку і аналіз професійної діяльності та її результатів. *Об'єктний* компонент характеризує процес створювання педагогом системи професійної діяльності та забезпечення її функціонування на усіх етапах руху від поставленої задачі до її втілення у досягнутому результаті. *Предметний* компонент складає продукт спільної діяльності педагога й учнів [3, с. 26].

В. Ягупов і В. Свистун пропонують таку структуру професійної компетентності фахівця: *загальнолюдська* компетентність (загальнокультурна, моральна, політична, соціальна, інформаційна, комунікативна, етична, екологічна, валеологічна); *загальнонаукова* компетентність (методологічна, теоретична, методична, дослідницька); *загальнопрофесійна* компетентність (загальнофахова, економічна, технічна, правова, психологічна, педагогічна тощо); *фахова* компетентність (технологічна); *функціональна* компетентність (стратегічна, менеджерська, управління суб'єктами та об'єктами діяльності, виконавча); *особистісна* компетентність (мотиваційна, аутопсихологічна, регулятивна, адаптивна, навчальна) [15, с. 7].

Професійну компетентність, як поняття та характеристику фахівця застосовують до педагогічної діяльності вчителів різних напрямків і дисциплін, зокрема й до вчителя фізичної культури. У питанні визначення структурних компонентів професійної компетентності вчителів фізичного виховання також не існує узгодженого наукового переліку.

Професійна компетентність вчителя фізичного виховання є, на думку В. Пасичника, інтегрованим поняттям, яке об'єднує такі складові: світоглядні позиції особистості та професійні якості (знання і вміння) у реалізації оздоровчо-профілактичних, діагностико-прогностичних, виховних, навчально-розвивальних, методичних, комунікативних, організаційно-педагогічних, контрольних, просвітницьких аспектах його діяльності та

постійного самовдосконалення. У процесі навчання студентів у ВНЗ можливо сформувати, на його думку, лише *основні професійні* компетентності, тому що *фахова компетентність* формується під час набуття вчителем педагогічного досвіду і постійної праці над удосконаленням своєї майстерності. Професійна компетентність не є сталою величиною, процес її формування ніколи не завершується і постійно змінюється [12, с. 103].

На думку Є. Лук'яненко, соціально-професійна компетентність майбутнього педагога з фізичної культури складається з *метакомпетентностей* (готовність до постановки та вирішення проблем, комунікативна компетентність, здатність до співпраці, аналітичні і творчі здібності, здатність до рефлексії, особистісні якості) і *базових* (педагогічні, організаційно-управлінські, фізкультурно-спортивні, економічні, правові, інформаційні, готовність проектувати і здійснювати професійну діяльність) *компетентностей*. Метакомпетентності – це найбільш універсальні компоненти соціально-професійної компетентності, необхідні як у професійному, так і позапрофесійній сфері діяльності, а базові компетентності відображають специфіку професійної діяльності (точніше, готовності майбутнього фахівця до неї) [8, с. 51].

Враховуючи зміст професійної діяльності фахівців з фізичної культури і спорту, С. Хазова представляє свій погляд на структуру та зміст їх професійної компетентності. До складу професійної компетентності, на її думку, входять:

1. *Загальнонаукові* компетенції, що визначають фундаментальність освіти: компетенції пізнавальної діяльності; фундаментальні компетенції, пов'язані з орієнтацією в загальних філософських, соціально-економічних, культурологічних, історичних, науково-методичних та ін. питаннях на рівні, відповідному вимогам вищої освіти.

2. *Загально-професійні* (галузеві) компетенції: інваріантні до напрямку діяльності, відносяться до орієнтації в загальних теоретичних, соціально-економічних і організаційно-управлінських питаннях фахової сфери та освітньої галузі, до планування та організації роботи колективу, ресурсному забезпеченню діяльності, системі менеджменту якості праці і т.д.; забезпечують поліпрофесіоналізм, готовність до вирішення загально-професійних завдань і створюють базу для спеціалізації.

3. *Спеціальні компетенції* (професійно-функціональні та професійно-комунікативні знання та вміння) – забезпечують прив'язку підготовки фахівця до конкретних для даного напрямку об'єктів і предметів праці; припускають оволодіння алгоритмами діяльності з моделювання, проектування, науковим дослідженням в конкретній професійній області.

Кожен структурний компонент професійної компетентності може бути описаний за допомогою когнітивно-інтелектуальних, морально-психологічних і діяльнісно-поведінкових показників [14].

І. Омеляненко, спираючись на сучасні фахові вимоги у будь-якій галузі, зокрема, у фізичному вихованні, виокремлює *базисні – загальні і спеціальні* (фахові) компетентності. Групу *загальних* компетентностей утворюють, на її думку, соціальні, полікультурні, інформаційні, комунікативні, які забезпечують виконання функцій членів суспільства, співробітників, батьків тощо – соціальних ролей, що не мають фахового спрямування. Група *спеціальних* (професійних) компетентностей визначається особливостями професійної діяльності фахівця в галузі фізичного виховання. Всі компетентності, що визначаються цим переліком компетенцій, об'єднуються в підгрупи *варіативних* та *інваріантних* компетентностей. Інваріантні компетентності визначають обізнаність вчителя фізичної культури у питаннях загальнопедагогічного характеру. Варіативні компетентності – це спеціальні вимоги до обізнаності фахівця, що визначаються особливостями професійної діяльності вчителя фізичної культури. Інваріантні та варіативні компетентності об'єднують у собі *загальнопредметні компетентності*, притаманні для кожного предмета, які формуються протягом всього терміну його вивчення. Вони відрізняються високим ступенем узагальненості та комплексності. *Спеціально-предметних компетентностей* набуває студент при вивченні певного предмета протягом декількох навчальних семестрів. На факультеті фізичного виховання такий вид компетентностей є актуальним, наприклад, для таких

навчальних дисциплін, як спортивні ігри (баскетбол, волейбол, ручний м'яч, футбол), фізіологія людини (загальна фізіологія, фізіологія фізичних вправ) [11].

Щоб запропонувати власну класифікацію структурних компонентів професійної компетентності педагогів фізичного виховання, ми, по-перше, спираємось на те, що вчитель фізичної культури є працівником середніх загальноосвітніх і спеціальних спортивних навчально-виховних закладів. Відповідно до цього, він має бути підготовлений до викладацької, навчально-виховної, науково-методичної та організаційно-керівної діяльності у системі національної освіти, згідно з отриманою спеціальністю.

Окрім того, фаховими видами діяльності вчителя фізичної культури є: фізкультурно-оздоровча, спортивна, виховна, організаційна та рекреаційна. Ці види діяльності включають: планування процесу фізичного виховання; планування, організацію і проведення уроків фізичної культури, позаурочних і позашкільних заходів; розробку комплексів фізичних вправ; здійснення в процесі фізичного виховання виховної роботи; пропагування здорового способу життя та контроль за рівнем здоров'я і фізичної підготовки учнів; підвищення власного професійного рівня, узагальнення та впровадження передового досвіду роботи.

Водночас, для нашого дослідження важливою є запропонована В.Ягуповим та В.Свистун структура професійної компетентності фахівця, які спираються на думку Дж. Равена про те, «що компоненти компетентності розвиваються і проявляються тільки в процесі виконання цікавої для людини діяльності» [15, с. 7], а також на думку Г. К. Селевка про те, «що компетентності є діяльнісними характеристиками людини, а тому їх класифікація передусім має бути адекватною класифікації основних видів діяльності» [15, с. 7].

Отже, виходячи із запропонованої В. Ягуповим та В. Свистун структури професійної компетентності, ми в свою чергу пропонуємо такі основні структурні компоненти професійної компетентності педагога фізичного виховання:

Загальнолюдська компетентність (загальнокультурна, моральна, політична, соціальна, інформаційна, комунікативна, етична, екологічна, валеологічна).

Загальнонаукова компетентність (методологічна, теоретична, методична, дослідницька, наукова).

Загальнопрофесійна компетентність (загальнофахова, педагогічна тощо).

Фахова компетентність (фізкультурно-оздоровча, спортивна, загальнопредметна, спеціально-предметна).

Функціональна компетентність (організаційно-керівна, управлінська, виконавча, навчальна, виховна).

Особистісна компетентність (мотиваційна, аутопсихологічна, регулятивна, адаптивна).

Висновки. Проблеми професійної компетентності педагогів фізичного виховання присвячено чимало досліджень. Однак, на жаль, на сьогодні не існує узгодженої позиції щодо її визначення та структурних компонентів.

Перспективними напрямками дослідження вважаємо подальше обґрунтування змісту, з'ясування специфіки прояву основних структурних компонентів професійної компетентності педагогів фізичного виховання.

Література:

1. Біла книга національної освіти України / [за заг. ред. академіка В.Г. Кременя] ; НАПН України. – К. : Інформ. системи, 2010. – 347 с.
2. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія / За ред. Н.Г. Ничкало.– Хмельницький: ТУП, 2002.– 334 с.
3. Драгайцев О.І. Складові професійної компетентності майбутнього вчителя в світлі компетентнісного підходу в освіті / О.І. Драгайцев // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 145. – С. 25-28.
4. Закон про вищу освіту [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
5. Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І.А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. – К.; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10-18.

6. Іванова С.В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти / С.В. Іванова // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2008. – Вип. 42. – С. 106-110.
7. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / Лариса Георгіївна Карпова. – Харків, 2004. – 27 с.
8. Лукьяненко Е.Ю. Формирование социально-профессиональной компетентности студентов факультета физической культуры / Е.Ю. Лукьяненко // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». – 2010. – № 4 (62). – С. 49-55.
9. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І.І. Бабин, Я.Я. Болюбаш, А.А. Гармаш й ін.; за ред. Д.В. Табачника і В.Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.
10. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти // 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. 7-24.
11. Омеляненко І.О. Теоретичні основи компетентнісного підходу щодо підготовки вчителя фізичної культури / І.О. Омеляненко // Професійні компетенції та компетентності вчителя : мат-ли регіон. наук.-практ. семінару. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – С. 117-118.
12. Пасичник В.Р. Модель професійних компетенцій випускників фізкультурних вищих навчальних закладів Польщі / В.Р. Пасичник // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 5. – С. 102-104.
13. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–43.
14. Хазова С.А. Компетентностный подход к профессиональному физкультурно-спортивному образованию / С.А. Хазова // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2008. – Выпуск № 7. – Серия 3: Педагогика и психология [Электронный ресурс] / – Режим доступа до журналу: http://www.vestnik.adygnet.ru/files/2008.4/800/khazova2008_4.pdf.
15. Ягупов В.В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В.В. Ягупов, В.І. Свистун // Наукові записки Національного університету «Киево-Могилянська академія». Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – К. : КМ Академія, 2007. – Т. 71. – С. 3-8.

УДК 371

*Т.В. Галузінська, викладач,
Барський гуманітарно-педагогічний коледж ім. М. Грушевського*

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З РИТОРИКИ

В данной статье проанализировано актуальные проблемы формирования творческой личности на занятиях риторики будущих учителей младших классов в процессе их профессиональной подготовки в гуманитарно-педагогическом колледже.

Ключевые слова: *риторика, ораторское искусство, культура общения, коммуникативные умения, речевой этикет.*

The article analyzes the current issues of formation of the creative personality of future elementary teachers in the Rhetoric classes in the process of their professional training in the Humanities Pedagogical College.

Keywords: *rhetoric, oratory, culture, communication skills, speech etiquette.*

Актуальність дослідження. Сучасна епоха України визначається поглибленим інтересом до ораторського мистецтва. На сьогодні красномовство повертається до національних традицій. Багато віків, починаючи з античних часів і середньовіччя, риторика займала одне з найпочесніших місць серед інших предметів, що вивчалися в різноманітних навчальних закладах, і навчала одному з найбільш життєво необхідних для людини умінь – «мистецтву говорити» [2, с. 164]. Особливо актуальною вона постає у сфері гуманітарних дисциплін, де традиційно вважається, що слово має передаватися від людини до людини

безпосередньо: особистісно, живо, емоційно, натхненно, в чому і загальна проблема, якій присвячена стаття. Основні професії в суспільстві завжди були «мовними».

Сучасні навчальні заклади мають за мету сформувати висококваліфікованого фахівця, який згідно з основними вимогами до знань, умінь, навичок повинен трансформувати знання красномовного мистецтва у проблеми повсякденної професійної діяльності, вміти користуватися ораторським мистецтвом, як засобом переконуючої комунікації, виступати з відповідними темами на семінарах, конференціях [1, с. 26].

Проблема творчого розвитку особистості в умовах сьогодення стоїть гостро. Важливим складником цього процесу вважаємо забезпечення належного рівня мовної компетенції майбутніх фахівців. Тому нагальною потребою для високоорганізованого суспільства є виховання сильної мовної особистості, яка має фундаментальні знання і багатий інформаційний запас, прагне їх поповнювати, володіє основами конструювання тексту відповідно до комунікативного задуму і мовленнєвою культурою.

Слово, думка, дія тісно пов'язані між собою. Висока культура слова зумовлює відповідний рівень мислення і навпаки: висока культура слова і мислення обумовлює культуру діяння. Ігнорування будь-якого складника тріади слово-думка-дія у процесі навчання і виховання людини є неприпустимою педагогічною помилкою. Завдання занять з риторики полягає в тому, щоб перший складовий елемент цієї тріади (слово) набув гармонічної відповідності з іншими двома (думка-дія) [4, с. 142]. Не можна розвинути мовну діяльність студента, не працюючи над удосконаленням його мислення. У свою чергу недостатня розвиненість мислення обумовлює недостатню ефективність діяння, позбавляючи його найголовнішої продуктивної ознаки – творчості.

Огляд останніх досліджень та публікацій. Наукові дослідження про особливості мистецтва переконуючої комунікації представлені працями С.Д. Абрамович, М.Ю. Чікарькової, В.М. Вандишева, В.В. Молдован, Л.І. Мацько, О.М. Мацько та ін. Ми спостерігаємо, що у психологічній науковій літературі ораторське мистецтво та культура етикету мовленнєвого спілкування особистості спочатку більшою мірою розглядалися у науково-педагогічному значенні як вихованість особистості та вміння вести розмову, що сформувало підґрунтя для більш глибокого вивчення даного феномена.

Постановка проблеми. В українській вищій школі ораторське мистецтво є невід'ємною складовою виховання висококваліфікованого спеціаліста. Основи цієї дисципліни відіграють важливу роль при формуванні професійних рис фахівців. Навчитися переконувати, робити слабку думку сильною – таке завдання можна виконати за допомогою ораторського мистецтва, звертаючись як до розуму, так і до почуттів людини.

Проаналізовані нами дослідження свідчать, що досі у лінгвістичній науковій літературі відсутнє загальноприйняті науково підтверджені умови формування творчої особистості за допомогою мистецтва мовлення. Над цією проблемою слід працювати і у вищих навчальних закладах освіти під час підготовки майбутніх фахівців вчителів початкових класів.

Метою статті є виявлення умов формування творчої особистості за допомогою ораторського мистецтва майбутніх фахівців початкової ланки освіти.

Виклад основного змісту. Істинна риторика має глибокі етичні й естетичні корені, адже істина й справедливість за своєю природою сильніші за свої протилежності. До наших днів не втратили цінності думки великих мислителів, що закликали не говорити й доводити «все, що завгодно», але говорити «угідне богам» [1, с. 167].

Головною метою занять з риторики є розуміння того, що вміння добре висловлюватись потрібне кожній людині незалежно від її професії. Володіння словом дає можливість поділитись знаннями та враженнями з людьми, відстояти свої переконання, уникнути непорозуміння.

У кожній людині є задатки оратора, їх лише потрібно розвивати. «Поетами народжуються, ораторами робляться», – говорив знаменитий давньоримський оратор Цицерон.

Щоб гарно висловлюватись, необхідно: досконало знати те, про що говориться, знати мовні багатства і володіти ними, вміти конструювати тексти різних типів.

В основу формування комунікативних умінь і навичок покладено сукупність понять стилістики, лінгвістики тексту і теорії мовної діяльності. Особливістю мовленнєвої діяльності є слухання, говоріння, читання. Тому на заняттях особливу увагу приділяємо монологічному і діалогічному мовленню. Монолог – усне або письмове висловлювання однієї особи з метою повідомлення інформації, впливу або спонування до дії [3, с. 58]. Таке висловлювання здебільшого обмірковується заздалегідь, тоді як діалогічне мовлення є ситуативним і формується в процесі спілкування, без попереднього обдумування. Монолог не розрахований на негативну мовну реакцію іншої особи.

Кожен тип мовлення залежно від обставин та мети спілкування реалізується у висловлюванні певного стилю. Під час спілкування потрібно будувати висловлювання з урахуванням мовної ситуації. Її основні умови: адресат мовлення, тема та основна думка висловлювання, мета та місце спілкування [2, с. 124]. Характер мовлення визначається темою, основною думкою висловлювання, усною і писемною формами мовлення, мовною ситуацією.

Особливу увагу звертаємо на види публічних виступів. Однією з найпоширеніших форм є доповідь. Ділова доповідь передбачає виклад певних питань з висновками та пропозиціями, містить значний фактичний матеріал. Текст її може бути предметом обговорювання, зазнавати критики, доповнюватися новими положеннями.

На заняттях часто використовуємо метод дискусії. Наукові дискусії відзначаються тим, що потрібно формулювати свої думки однозначними і влучними словами, тобто визначити основну проблему і навколо неї зосереджувати увагу. Наголошуємо, що не потрібно стверджувати того, чого не можемо довести; вчимося слухати критику, даємо належне своєму опоненту, коли він має рацію; не нав'язуємо своїх рішень, уникаємо частого висловлювання «Я».

Всі виступи будуюмо таким чином: вступ (у ньому вказується, про що говоритиме виступаючий і чому), основна частина (виклад власних поглядів на певну проблему чи питання), висновки (пропозиції).

Часто будуюмо заняття у формі дидактичної гри. Гра-драматизація має на меті відтворити максимально наближено до основного опису певний життєвий епізод. Виступи оцінюються за такими рівнями: риторичний – культура мовлення, лаконічність, логічність у відповідях, аргументованість; етичний – манера поведінки, вміння підтримувати зв'язок з аудиторією, тактовно і коротко відповідати на запитання [3, с. 94].

Кожна людина повинна володіти мистецтвом переконання. Воно передбачає використання логічних методів мислення – аналізу, синтезу, індукції, дедукції, аналогії [1, с. 122].

Прийом проблемної ситуації використовується тоді, коли промова починається з постановки певної проблеми, а потім розкриваються шляхи її розв'язання.

Ознайомлюємо студентів з видами усних відповідей на основі вивчення матеріалу в науковому стилі мовлення: ті, які не потребують збирання певного матеріалу; відповіді, які потребують добору матеріалу. Звертаємо увагу на характер систематизації матеріалу. Усні відповіді передбачають: аналіз-синтез описова характеристика явищ; групування – класифікаційна характеристика; узагальнення – повна і неповна порівняльна характеристика.

Недоліками усних відповідей можуть бути: відсутність першої фрази, яка організовує загальне висловлювання; непродуманість у розташуванні окремих його частин, відсутність зв'язку між частинами.

Особистої мотивації набуває і такий критерій комунікативної компетенції, як правильність мовлення, тобто додержання мовцем фонетичних, морфологічних, синтаксичних, лексичних, соціолінгвістичних та інших норм української мови. Під соціолінгвістичними нормами необхідно розуміти доцільність висловлювання мовних засобів за різних соціальних умов [2, с. 82]. У побуті це привітання, прощання, висловлювання подяки, в офіційній сфері – формули усного і писемного етикету.

Риторика в давньому світі входила до «семи вільних наук», бо дарувала творчій людині ключі до щастя. Розбудовуючи нову Україну, ми прихилиємося серцем і розумом до

невичерпного джерела красномовства, збереженого у писемних пам'ятках, безсмертних книгах.

Введення курсу риторики серед інших класичних гуманітарних наук до освітніх закладів України допоможе у вихованні любові до істини, добра і краси.

Література:

1. Абрамович С.Д., Чікарькова М.Ю. Риторика / С.Д. Абрамович, М.Ю. Чікарькова. – Львів: Світ, 2001. – 240 с.
2. Вандишев В.М. Риторика / В.М. Вандишев. – К.: Кондор. – 264 с.
3. Стилїстика української мови: Підручник / Л.І. Мацько, О.М. Сидоренко, О.М. Мацько; за редакцією Л.І. Мацько. – К.: Вища школа, 2005. – 462 с.
4. Молдован В.В. Риторика загальна та судова / В.В. Молдован. – К.: Юрінком Інтер, 1999. – 320 с.

УДК 378.046-021.68:005.3362: [172+32]-043.83 (045)

С.Г. Гузенков, к.іст.н., доцент,

КЗ «Запорізький інститут післядипломної педагогічної освіти» ЗОР

ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСВІТЯН В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Стаття посвячена аналізу понять «гражданская» и «политическая» компетентность. В Государственном стандарте Украины, как и в ЕС, гражданская компетентность понимается, как способность человека реализовать себя в демократическом обществе. Понятие «политическая компетентность» имеет конвенционное и неконвенционное значения. В первом случае оно понимается, как способность понимать политические процессы и влиять на них, исходя из собственных интересов, и касается преимущественно курсов обществоведческой направленности.

Во втором – как способность использовать власть для достижения собственных целей, и касается взаимодействия учителя с учениками и окружением.

Ключевые слова: образование, политическая, гражданская компетентность, стандарт, некомпетентность.

The article analyzes definition of political and civic competences. Both Ukrainian Learning standard and European «Key Competences for Lifelong Learning» are defining civic competence as ability to fulfill oneself at democratic society. The concept of political competence has conventional and non-conventional meanings. Conventional meaning is defining political competence as ability to understand and influence political process on the basis of self-interests. Non-conventional – as ability to use power for one's own goals. First definition is concerning to social science courses, second – interaction between teacher and learner.

Key words: political and civic competence, non-competence, education, standard.

Постановка проблеми. Компетентнісний підхід задекларований у основних документах, що регулюють розвиток освіти в Україні, а поняття «компетентність» міцно увійшло до наукового обороту. Разом із тим, щодо набору компетентностей, які мають бути сформовані в процесі освіти, в науковому середовищі немає єдиного підходу. Так, наприклад, громадянська та політична компетентності є поняттями схожими і їх вживання часто залежить від контексту та намірів автора.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «громадянська компетентність» були предметом аналізу у публікаціях Р. Даля [7], В. Журової [9], Ю. Підлісної [11], В. Шахрая [12]. Зазначені автори розглянули як теоретичні аспекти проблеми, так і окреслили практичні шляхи щодо формування громадянської компетентності в системі освіти. Поняттю «політична компетентність» приділяли уваги такі автори як І. Модель [10], М.Д. Абраванел та Р. Буш [1], Ф. Рейхерт [3], П. Маршал [5]. Б. Маккелвей-Грант запропонував неконвенційне тлумачення політичної компетентності [6]. Таким чином, на

сьогоднішній день підготовлена теоретична база, яку можна використовувати при дослідженні понять політична та громадянська компетентність.

Мета даної публікації проаналізувати можливості та шляхи формування зазначених компетентностей в післядипломній педагогічній освіті.

Виклад основного матеріалу. У діючому Державному стандарті базової і повної середньої освіти громадянська компетентність віднесена до ключових і трактується як здатність учня активно, відповідально та ефективно реалізовувати права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства. Реалізація її змісту покладена, в першу чергу, на освітню галузь «Суспільствознавство», метою якої визначено забезпечення розвитку учня як особистості, що керується гуманістичними нормами і цінностями, усвідомлює себе громадянином України та успішно самореалізується в сучасному українському суспільстві.

Завданням галузі проголошено забезпечення реалізації можливостей розвитку учня як вільної особистості, здатної за допомогою набутих ключових та галузевих компетентностей ефективно самореалізовуватися в сучасному багатоманітному глобалізованому світі та брати участь у житті демократичної, соціальної, правової держави і громадянського суспільства, вчитися протягом усього життя [8].

У виданні Європейської комісії «Ключові компетентності для освіти протягом життя» як одна з ключових визначена «соціальна та громадянська компетентність». Вона передбачає наявність таких базових знань як:

- знання концепції демократії, правосуддя, рівності, громадянства, громадянських прав, ключових документів, що ці права закріплюють;
- знання поточних подій, а також основних тенденцій національної, європейської та світової історії;
- інформованість про цілі, цінності спрямованість соціальних та політичних рухів;
- знання про європейську інтеграцію, структури ЄС, їх цілі та цінності;
- інформованість про різноманіття і культурні ідентичності Європи.

Основними навичками, що свідчать про сформованість соціальної та громадянської компетентності визначені:

- здатність разом із іншими взаємодіяти на політичній арені, виявляти солідарність та зацікавленість у вирішенні проблем, що стосуються як локальних, так і ширших спільнот;
- критичне і креативне осмислення поточних подій та участь у суспільній, сусідській активності, а також прийнятті рішень на різних рівнях, від локального, національного до Європейського, у тому числі через голосування;
- повна повага людських прав, у тому числі рівності як основи демократії, повага та розуміння різниці між системами цінностей різних релігійних, етнічних груп, що є фундаментом позитивного ставлення;
- почуття приналежності як до своєї місцевості, країни, ЄС і Європи в цілому та до світу і бажання приймати участь у демократичному вирішенні проблем на всіх рівнях;
- демонстрація почуття відповідальності, а також виявлення розуміння і поваги до спільних цінностей, яке необхідне для спільного існування, як повага до демократичних принципів;
- конструктивна участь у громадянській активності, підтримка соціального різноманіття та єдності і сталого розвитку, а також готовність поважати цінності та приватне життя інших [2, 5].

Порівняння двох документів дає можливість зробити висновок про схожість трактування поняття «громадянська компетентність» як здатності особистості реалізувати себе у демократичному суспільстві, яка проявляється через знання історії та основ побудови людського суспільства, у тому числі його політичної та соціальної складової.

Якщо звернутися до наукового трактування поняття «громадянська компетентність», можна погодитись із висновком, зробленим російською дослідницею Ю. Підлісною про два підходи до його тлумачення. В широкому сенсі громадянська компетентність виступає як різновид соціальної компетентності, функція громадянського суспільства, що генерує підґрунтя для успішної діяльності особистості, соціальних груп та суспільства в цілому. У

вужькому сенсі громадянська компетентність виступає як параметр діяльності особистості, яка соціалізована під впливом громадянських цінностей, норм і правил, й проявляється у наявності знань, навичок та умінь у сфері політичного [11, 8].

Громадянська компетентність складається із наступних компонентів:

1) когнітивного (усвідомлення себе громадянином, знання прав та обов'язків, історії держави та суспільства, побудови громадянського суспільства, а також уміння аналізувати суспільні проблеми та навичок громадянської діяльності);

2) мотиваційно-ціннісного (поваги до громадянських цінностей, правових основ держави та суспільства, зацікавлення минулим, участю в суспільних справах, політичних подіях та толерантності);

3) поведінкового (уміння виконувати громадянський обов'язок, користуватися громадянськими правами, працювати в групі, а також участь у виборах);

4) рефлексивного (адекватної позитивної самооцінки, прагнення до самовиховання, здатності до самоконтролю, усвідомлення громадянської позиції, регуляція системи особистих цінностей) [9, 15-16].

Таким чином, громадянська компетентність виступає у вигляді соціокультурних, ціннісно-ментальних, власне професійних, морально-етичних та інших знань, навичок та умінь, що мотивують індивідуальну та групову активність особистості [12, 126].

Термін «політична компетентність» виступає як складова соціальної та громадянської компетентності і має конвенційне та неконвенційне трактування.

У конвенціональному значенні він виступає як здатність розуміти політичні факти та процеси, впливати на них, виходячи із власних потреб і має наступні складові:

- цінності та особисті якості (ініціатива, лідерство і т.п.);
- уявлення та очікування, пов'язані із механізмами функціонування суспільства та власною роллю у ньому;
- Розуміння термінів, що характеризують стосунки між людьми у суспільстві [3, 64].

Політична компетентність має дві складові:

1) об'єктивну – здатність аналізувати і судити політичні події, проблеми, дискусії, формулювати власну політичну позицію, переконання, а також уміння відстоювати їх у суперечці.

2) суб'єктивну – індивідуальне усвідомлення власної здатності розуміти політичні події і процеси, а також здатності впливати на них [3, 64].

Для американської політичної культури характерно доповнення дефініції суттєвим моментом: «самовпевненість і залучення до політичного захисту публічних інтересів від урядової влади» [1, 61].

Російський дослідник І. Модель звернув увагу на протилежне поняття – «політична некомпетентність». На його думку, політична компетентність і некомпетентність – класичний зразок суспільно-психологічного феномена з дихотомічною природою. Автор виділяє два типи політичної некомпетентності – побутовий та псевдонауковий. Перший проявляється у намаганні індивіда не досягти жодної цілі, окрім природного бажання до комунікації. Другий – проявляється, як правило, у бажанні певних рухів чи їх лідерів досягти не політичних цілей, а суспільного визнання [10].

Феномен некомпетентності має свої передумови, які поділяються на декілька класів:

1) клас соціальних передумов, який, в свою чергу поділяється на позитивні передумови (громадянське, відверте піклування про удосконалення демократії та благо народу; бажання розширити коло спілкування) та негативні (переслідування корисних, кар'єрних, аморальних політичних цілей, усвідомлена брехня);

2) клас соціокультурних передумов, який поділяється на освітні передумови (професійна обмеженість, загальна та політична безграмотність) та інтелектуальні (слабо розвинене аналітичне мислення);

3) клас психологічних передумов, у рамках якого виділяють особисті передумови (здатність до нарцисизму, самолюбівання, потреба у задоволенні враженого самолюбства) та психолого-інструментальні (потреба власного домінування) [10].

Існує також неконвенційне трактування поняття «політична компетентність», яке виходить не із класичного розуміння політики як мистецтва управління державою, а альтернативного – трактування політики як сфери життєдіяльності суспільства, пов'язаної із отриманням, утримуванням та використанням влади.

Так, американський дослідник Б. Маккелвей-Грант визначає політичну компетентність як здатність розуміти, що ти можеш і чого не в змозі контролювати, а потім застосовувати дії по відношенню до тих, хто стоїть на перешкоді твоєї мети і тих, хто потрібен на твоєму боці. Він виділяє такі складові політичної компетентності:

1) здатність окреслити свою політичну територію, знати своїх супротивників і потенційних союзників.

2) уміння залучати на свою сторону інших, створювати коаліції, здатність переконувати: а) раціонально (людей, орієнтованих на раціональне пізнання, аналіз даних), б) наслідуючи (людей, які здатні захищати ідеї, що ти висловлюєш), в) регулюючи (показавши людям, орієнтованим на компроміс, що твоя ідея відповідає новим тенденціям, стандартам), г) пропонуючи (людям, орієнтованим на виправдання сподівань інших).

3) Втілювати ідеї у життя.

Схожим чином тлумачить політичну компетентність в П. Маршал, розглядаючи її як:

- здатність обмежувати власну владу, протидіяти владі, налагоджувати відносини співробітництва;

- здатність читати, розуміти та оцінювати вплив та контроль у соціальних ситуаціях;
- здатність залучати інших та будувати довіру;
- здатність бути відвертим та досягати успіху [5].

Можна зробити висновок, що у обох випадках політична компетентність розглядається як функція управління поза межами політичної сфери.

Саме неконвенційне тлумачення політичної компетентності має стати провідним у післядипломному педагогічному процесі. Адже сфера освіти, з одного боку, формально відділена від політичної сфери, а з іншого, є полем реалізації владних відносин. Так, наприклад, вплив очікувань вчителя на результати навчання учнів неодноразово був предметом досліджень. Вони показали, що авторитет учителя та його ставлення до учнів є визначальними при формуванні ними відповідної моделі поведінки та успішності у навчанні [4, 131-155].

Тому важливим є усвідомлення вчителем своєї влади і вміння із нею поводитись. Досягти цього усвідомлення можна шляхом включення до програм перепідготовки в рамках післядипломної педагогічної освіти відповідних спецкурсів, проведення додаткових тренінгів. Зокрема, поняття «громадянська» та «політична» компетентності можуть розглядатися в курсах соціально-гуманітарної підготовки. Адже викладачі зазначених дисциплін повинні і самі бути взірцем сформованих громадянської та політичної компетентностей, і допомогти сформувати відповідні компетентності в учнів.

Література:

1. Abravanel M.D., Ronald J. Bush. Political Competence, Political Trust, and Action Orientations of University Students // *Journal of Politics*. – 1975. – № 37. – pp. 57-82.
2. European Commission. Key Competences For Lifelong Learning. European Reference Framework. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities., 2007. – 12 pp. – 17.6 x 25 cm
3. Frank Reichert. Political Competences and Political Participation: On the Role of «Objective» Political Knowledge, Political Reasoning, and Subjective Political Competence in Early Adulthood // *Journal of Social Science*. – 2010. – Vol. 9. – № 4. – pp. 63-81.
4. Lee Jussim, Kent D. Harber Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knows and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies // *Personality and Social Psychology Review*. – 2005. – Vol.9. – № 2. – pp. 131-155.
5. Marshall Patricia. Political Competence and the Mediator: a new Strategy for managing Complexity and Stress // *QUT Law Review*. – 2008. – Vol.8. – № 1. – pp. 93-176.
6. McKelvey-Grant B. Sharpen Your Political Competence // *Harvard Business Review*. – 2008. – 27 February. – pp. 15-28.

7. Даль Р. Проблемы гражданской компетентности [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.politnauka.org/library/teoria/dahl.php> (дата обращения: 05.11.2013).
8. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392.
9. Журова В.Г. Становление гражданской компетентности студенческой молодежи в вузе: дис. канд. пед. наук / Журова В.Г. – Москва, 2010. – 210 с.
10. Модель И. Политическая некомпетентность и демократия [Электронный ресурс]. – URL: http://world.lib.ru/m/modelx_i_m/wtor.shtml (дата обращения: 29.08.2013).
11. Подлесная Ю.Е. Гражданская компетентность в современном обществе: политологические аспекты формирования и развития. Автореферат на соискание ученой степени кандидата политических наук. – М., 2006. – 24 с.
12. Шахрай В.М. Громадянська компетентність особистості як проблема сучасного суспільства // Український соціум. – 2008. – № 2 (25). – С.123-134.

УДК 37.014.53

*Г.В. Давиденко, к.філолог.н., доцент,
директор Вінницького соціально-економічного інституту
ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»*

ВАРІАТИВНА СКЛАДОВА В ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

В статтє дослідовані особенности організації інклюзивного обучення в вищих учебних заведеннях Європейського Союзу. Отражені основні організаційні і фінансові особенности інклюзивного образовательного процесу стран Євросоюзу, которіє являються варіативними в рамках глобалізацій тенденцій внедрення інклюзивного образования.

Ключевые слова: *інклюзивне высшеє образование, інклюзивний образовательний процес, організація інклюзивного обучення, студенти с особими образовательними нуждами.*

The article deals with the peculiarities of inclusive educational process at higher educational establishments of the European Union. The basic organizational and financial measures and facilities of inclusive educational process of the European Union countries are reflected. They are variable within the framework of globalization tendencies of inclusive education implementation.

Keywords: *inclusive higher education, inclusive educational process, inclusive learning organization, students with the special educational needs.*

На сучасному етапі, починаючи з 2010-х рр., намітилися глобалізаційні процеси в організації, імплементації та уніфікації інклюзивної освіти, при чому вища освіта розглядається в рамках принципу «інклюзивна освіта впродовж всього життя».

Питанню вивчення західного досвіду інклюзивного навчання приділена увага сучасних науковців – вітчизняних: О. Безпалько, Є. Мартинова, О. Полякова, Т. Самсонова, Н. Шаповал, Є. Тарасенка, О. Шевцова; закордонних: Г. Беккер, Ф. Амстронг, Дж. Деввіса, Н. Борисової, П. Бурдьє, Б. Барбера, К. Дженкса, Х. Кербо, М. Крозьє, Ф. Кросбі, П. Романова, В. Шмідт, К. Тейлора, О. Ярської-Смирнової та ін. Проте проблема особливості організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах Європейського Союзу залишається у вітчизняній науці малодослідженою, що й визначає актуальність публікації.

Метою статті є аналіз основних організаційних та фінансових особливостей інклюзивного освітнього процесу країн Євросоюзу, які є варіативними в рамках глобалізаційних тенденцій упровадження інклюзивної освіти.

Однією з найбільших таких асоціацій є Європейське агентство з розвитку в царині особливих освітніх потреб «European Agency for Development in Special Needs Education». Її утворили більшість країн Європейського союзу та ще 3 країни-кандидати, а саме: Угорщина, Греція, Німеччина, Ісландія, Іспанія, Ірландія, Польща, Бельгія, Австрія, Люксембург,

Швейцарія, Латвія, Литва, Естонія, Італія, Чехія, Швеція, Португалія, Великобританія, Франція, Кіпр, Мальта, Нідерланди, Бельгія (франкомовні та фламандські спільноти), Норвегія.

Важливими тезами для діяльності міжнародних координаційних центрів та організацій з інклюзивного навчання для молоді є витяги із Лісабонської декларації 2007 року, в якій зокрема було накреслено стратегії до 2019 року. Від імені студентів з особливими освітніми потребами тут було сформульовано дві ключові тези:

1. Ми маємо право на такі ж можливості, як і всі, однак для задоволення наших потреб нам необхідна підтримка. Нічий можливості не мають ігноруватися.

2. Необхідно, щоб викладачі були мотивовані, добре поінформовані про наші потреби й розуміли їх. Вони повинні мати гарну підготовку, запитувати нас про те, що нам потрібно, й діяти тісної координації один з одним [5].

Окрім цього, під час численних агенційних нарад було сформульовано дилеми, які зводяться до конкретних лаконічних питань щодо організації інклюзивної вищої освіти, зокрема:

1. Хто має навчатися в цій системі (всі студенти, молодь з особливими освітніми потребами, студенти з інвалідністю тощо);

2. Де має навчатися неповносправна молодь (постійно разом зі здоровими однолітками, тільки в рамках навчального процесу, в побуті тощо);

3. Скільки часу (декілька годин на день, повний навчальний день, часткова чи повна інклюзія);

4. Як зосередити доцільну увагу педагогам та соціальним працівникам і подолати стереотипи діагнозів, ярликів, бар'єрів середовища та соціуму з метою повноцінного навчання молоді з обмеженнями медичного здоров'я [5].

Як видно з тез і узагальнень, першочерговим та визначальним є не фізичний (доступ) чи технологічний (мультимедійне забезпечення), а людський фактор.

Оскільки детальний аналіз інклюзивної вищої освіти в усіх 28 країнах Європейського Союзу не є предметом цього дослідження, доцільним буде окреслити основні організаційні й фінансові особливості цього процесу в країнах Євросоюзу, які є варіативними в рамках глобалізаційних тенденцій запровадження інклюзивної освіти.

Так, у Словаччині законодавством закріплене препарування навчального процесу й створення спеціальних умов для студентів з інвалідністю. Щодо першого пункту, то неповносправний студент за консультативної підтримки медиків, психологів і педагогів може обрати собі індивідуальний план навчання, а за потреби – пролонгувати його на 1 – 1,5 року. Доступні умови створюються завдяки функціонуванню Фонду з підтримки студентів з інвалідністю, який має в коледжах та університетах представників, які безпосередньо контактують зі студентами.

В Угорщині питання адаптації навчального процесу до спеціальних потреб студентів вирішується шляхом звільнення від вивчення окремих курсів, надання додаткового часу на підготовку та здачу екзамену з дозволом складати його неусними методами (тести, комп'ютер, письмова робота). При цьому чітко закріплені базові кваліфікаційні вимоги до усіх студентів, які не піддаються варіативності.

Данські студенти з обмеженнями медичного здоров'я мають персональних консультантів, які діють в рамках Закону про соціально-педагогічну підтримку в галузі вищої освіти. Вони висувають консультантові свої вимоги, а останній має вплив на адміністрацію вищого навчального закладу. При вступі студент з особливими освітніми потребами може вибрати одну з альтернативних програм, а впродовж навчання отримує безкоштовно ресурсну (аудіо, відео, мультимедійні, брайлівські матеріали) та людську (перекладачі, психологи, асистенти) підтримку.

У Федеративній Республіці Німеччина в усіх землях останніми роками прийнято необхідні поправки до освітніх законів, згідно з якими має здійснюватися постійний моніторинг якості доступу до освіти та реалізації освітніх послуг. Попри наявні недоліки (про що йшлося вище) в країні розширюються освітні горизонти, й студенти з обмеженнями

медичного здоров'я отримують можливість здобувати освіту не тільки в закладах гуманітарної спрямованості, а з будь-якої спеціальності. Проблеми фактичної реалізації прийнятих законів та рекомендацій лежать в площині нерівномірного розподілу можливостей та доступних умов в освітньому ландшафті країни. Так, викладач одного з університетів Міхаела Маттей (Michaela Matthaei) указує на два типи перешкод зокрема для студентів із вадами слуху: а) сурдопереклад та педагогічний супровід надається студентові тільки на заняттях, тоді як на перерві, в гуртожитку, їдальні він опиняється сам на сам з комунікативними перешкодами; б) розподіл спеціалістів з роботи з конкретними типами інвалідності (сліпота, глухота тощо) розподілені освітнім ландшафтом нерівномірно й зосереджені переважно в містах, де є соціальні центри підтримки (Гамбург, Берлін, Магдебург), тоді як на периферії відчувається значний дефіцит [4].

Румунія ще не до кінця вирішила проблему безкоштовного забезпечення умов і доступу до навчання студентів з обмеженнями медичного здоров'я, проте, якщо останні за медичними показниками мають високий ступінь інвалідності, їм надається знижка у 50 % на усі супровідні послуги. В університетах країни добре розвинена інформаційна й методична підтримка неповносправних студентів, а також організація безкоштовного відпочинку й реабілітації.

У Нідерландах процес препарування навчального процесу до особливих потреб жорстко контролюється Інспекцією з освіти. У співпраці вищих навчальних закладів та цієї організації виробляються механізми індивідуальної адаптації навчання: від надання слухових апаратів, планшетів чи іншого обладнання – до забезпечення транспортом, особистим асистентом та фінансовою підтримкою на компенсаційні потреби.

Нажаль, у низці країн Євросоюзу міжнародні рекомендації та державні закони виконуються не в повному обсязі, оскільки їх імплементація перекладена на університети або муніципалітети, тому має місце фрагментарна (точкова) забезпеченість інклюзивного процесу у вищих навчальних закладах. «Не можна не вказати й на те, що в багатьох країнах національне законодавство тільки встановлює мінімальні рамки, а університети надалі розвивають самостійні політики підтримки студентів з інвалідністю» [2].

Так, у Португалії частина університетів створили спеціальні Офіси підтримки студентів з обмеженнями медичного здоров'я, які опікуються нарощуванням спеціальної технологічної та методичної бази, тоді як інші університети працюють ще практично в ексклюзивному режимі. Проте позитивним є факт, що у вищих навчальних закладах країни розробляються й надаються для викладачів спеціальні методичні розробки для навчання й спілкування зі студентами, що мають особливі освітні потреби. Аналогічна ситуація й в Іспанії, де організація інклюзії делегована спеціальним Офісам студентів, які організуються в кожному закладі, проте з різним успіхом і рівнем ефективності. Якщо в одних закладах, які мають значний фінансовий потенціал, для забезпечення інклюзії на студентів виділяються персональні гранти, то в інших робота здійснюється тільки силами волонтерів. Проте доброю традицією стали зміна навчальних планів, додаткове репетиторство та допомога під час складання контролів, нарощується методико-технологічний потенціал.

У Сербії подібні правила й закони почали діяти тільки з 2005 року, їхня юрисдикція скерована переважно на приватні університети, які мають забезпечувати а) комфортні умови доступу осіб з інвалідністю до здобуття освіти; б) навчально-методичне забезпечення; в) доцільне фінансування вищевказаних пунктів. Наразі ці умови виконуються задовільно, мають місце прогалини у вигляді окремих вищих навчальних закладів, які ще не включилися в загальний глобалізаційний процес імплементації тотальної інклюзії.

У країнах з подібними організаційними проблемами особливого значення набуває консультативно-інформаційна служба, яка допомагає в профорієнтації та виборі оптимального навчального закладу. Так, в Греції в кожному ВНЗ створено так звані «Місця Доступності», які працюють з абітурієнтами й інформують про комбінативні, асистивні й методичні технології закладу і навіть перспективи професійного й кар'єрного зросту.

У окремих країнах основна група пільг для неповносправних студентів надається переважно на початковому етапі. Так, як зазначає білоруський спеціаліст з інклюзивної

вищої освіти в Європі Еніра Броницька, «Федеральний Акт про університети Австрії захищає права на особливі екзаменаційні методики для людей з інвалідністю. В Угорщині національний Акт про вищу освіту (204 від 2011 р.) дає визначення студента з інвалідністю (стаття 108). У ньому написано, що у випадку проведення університетом іспитів, абітурієнти з особливими освітніми потребами повинні отримати певні послаблення, щоб такі люди змогли скласти іспити. Це право надається студентам, які не отримали подібних пільг за інвалідністю в середній школі, але можуть довести факт інвалідності» [2].

Отже, країни Європейського Союзу, які мають сформовану юридичну базу імплементації та організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах акцентуються на різних її аспектах в плані послаблення вимог, фінансування й препарування навчального процесу.

У більшості університетів Європи наявний фіксований список вимог до викладачів, що покликано оптимізувати навчальний процес. Ці вимоги, як правило, залежать від медичних чинників інвалідності студентів й найжорсткіші для проведення інклюзивного навчання студентів з вадами сенсорної системи та психоемоційною недостатністю: «Використовувати найефективніші методи комунікації; повторювати або перефразувати питання студентів перед відповіддю; знаходитися перед аудиторією й говорити в помірному темпі, навіть коли лекційний час закінчився; не говорити, пишучи на дошці; не сидіти й не стояти перед вікном, де тіні перешкоджатимуть зчитуванню з губ; враховувати, що борода й вуса перешкоджають зчитуванню з губ; заохочувати комунікацію студента; надавати студентам програму й план заняття, краще завчасно за декілька днів; писати оголошення й визначення на дошці; писати власні назви, технічний словник, формули, рівняння й іншомовні слова на дошці; використовувати відеофільми з титрами; надавати студентам можливість відповідати письмово; знати прийоми технічних засобів реабілітації» [3, с. 8].

У країнах, які відносно недавно перебувають у складі Європейського Союзу (Чехія, Польща, Словенія), доступ до вищої освіти осіб з інвалідністю та адаптація навчального процесу знаходяться на стадії впровадження. Наприклад, Сілезький університет (Катовіце, Польща) у більшості корпусів вже пристосований для пересування й перебування студентів з обмеженнями медичного здоров'я. Інформаційні й дидактичні ресурси поступово адаптуються до потреб неповносправних. Акцент людського фактору допомоги зроблено на персональних помічників. Особливістю цього навчального закладу є те, що, окрім послуг психолога, навчального консультанта й сурдоперекладача, кожен студент, в тому числі й неповносправний, може отримати консультанта з кар'єрного росту, може взяти на прокат ноутбук або інші мультимедіа з необхідним програмним забезпеченням. Частина кімнат в гуртожитку відведена саме для студентів з інвалідністю.

У державах Північної Європи, де соціальна політика досягла найвищого рівня (Норвегія, Швеція, Фінляндія, Нідерланди), наразі завершуються реформи зі спрощення адміністративних ланок в організації інклюзії та створення між університетських колегіальних органів.

У Фінляндії процес інклюзивної вищої освіти розпочинається із заповнення спеціальної карти особливих потреб, після чого створюється спеціальна комісія, яка розробляє індивідуальний план допомоги студентові з особливими освітніми потребами: «По перше, студент з обмеженнями медичного здоров'я отримує електронну карту, на якій указані елементи безбар'єрного середовища. Для студентів зі слабким зором в навчальних корпусах є спеціальні позначки, а студентам з дефектом слуху надається пристрій, що підсилює акустику в аудиторіях (індукційна петля). Окрім цього, нечуючі студенти можуть отримати провідника, який усне мовлення переводить в письмове на комп'ютері. На іспитах студенти з дислексією можуть отримати ноутбуки. Студентам з розумовими розладами надається спеціаліст, оплачуваний державою, а тим, в кого проблеми концентрації уваги, під час іспитів може бути надана окрема аудиторія. Кожен випадок розглядається службою супроводження і після цього планується допомога» [1, с. 178]

В окремих країнах, а також їхніх адміністративних одиницях, що мають власне федеральне законодавство (землі, кантони), можливі варіативні рішення з організації доступу

й дидактичного процесу для неповносправних студентів. Так, в університеті Деусто (Більбао, Іспанія) паралельно з удосконаленням дизайну основний акцент зроблено на створенні спеціальних навчальних програм за різними видами інвалідності у сфері соціальних, технічних та гуманітарних наук. Подібно й в університетах міста Бордо (Франція), де для вибору студентів з особливими освітніми потребами пропонується або глибоко індивідуалізована програма або (за умов високого ступеня інвалідності) – дистанційна форма навчання. В окремих землях Федеративної Республіки Німеччини в рамках інклюзивного навчання вищі навчальні заклади спеціалізуються за типом інвалідності, оскільки це дозволяє точніше препарувати дизайн та методичне забезпечення до типових вимог. Наприклад, в Університеті Саарбрюкена інклюзивно навчаються студенти з вадами слуху та зору з усієї Німеччини. У закладі облаштовані спеціальні робочі місця для студентів, які технологічно підсилюють або компенсують дефектні сенсорні канали. Власна «родзинка» університету – проведення індивідуальних тренінгів з фізичної адаптації та тренінгів маршрутів «оселя – університет» для кожного студента з нозологіями.

У 2012-2015 рр. автором дослідження було проведено низку соціологічних досліджень методами а) прямого опитування (інтерв'ювання) у результаті науково-методичної експедиції до вищих навчальних закладів Великої Британії та Німеччини та методом дистанційного анкетування з допомогою соціальних мереж «Twitter» та «Facebook». Усього було задіяно 389 респондентів, в тому числі 56 студентів з інвалідністю з України, Ізраїлю, країн СНД, які поїхали на навчання до країн Європейського Союзу. Основний акцент було зроблено на з'ясуванні умов фізичного доступу, методичного забезпечення та персонального супроводу, при чому частина респондентів (8 студентів, 12,5 %), які вступили до університету за обраним фахом, змушені були перевестися на інший факультет або до іншого вищого навчального закладу через низьку якість доступу.

Наводимо деякі конкретні приклади за результатами анкетування. Наприклад, студентка Л., яка пересувається на візку, вступила до вищого навчального закладу Німеччини (з етичних міркувань назву не вказуємо) змушена була перевестися до іншого, менш престижного, але такого, що має кращі умови. Мотивація була такою: а) недоступність навчального середовища в старих корпусах, завантаженість ліфтів на перервах, відсутність проходів достатньої ширини в бібліотеках, лабораторіях тощо; б) незадовільні умови проживання в студентських гуртожитках для інвалідів-візочників.

Студент М., 19 років, навчаючись в одному з університетів Кельна, відзначив високий рівень доступу, гнучкості навчального графіку, методичного й програмного забезпечення, проте вказав, що на всьому факультеті працює тільки чотири асистенти з супроводу, черга за послугами яких триває 1-2 тижні, й відповідно навчальні чи супровідні послуги яких стають неактуальними в часі.

Студентка К., 21 рік, яка має вади сенсорної системи й навчається в одному з університетів Будапешта (Угорщина) зазначила, що рівень фізичного доступу до необхідних структурних підрозділів вищого навчального закладу та житлових приміщень залишається на досить низькому рівні, проте цей недолік компенсується: а) вилученням деяких загальнотеоретичних курсів; б) дозволом складати проміжні та підсумкові атестації у зручний спосіб (усно, на комп'ютері, у вигляді тестів); в) наданням репетитора для підготовки до рубіжних контролів; г) пролонгацією часу складання, його відстроченням тощо.

Студентка М., 22 роки, з дислексією, отримала грант на навчання в Талліннському університеті (Естонія). Отримані кошти витрачаються на компенсування усіх дефіцитарних функцій: оцифрування, аудіозаписи, індивідуальні заняття тощо. Зазначила, що незрячим однокурсникам надаються супроводжуючі, собаки поводитирі, автомобільна служба з пересування осіб з інвалідністю.

Зважаючи на невелику кількість незадовільних відгуків, можна констатувати, що недоступність архітектури та дизайну в Німеччині, Великій Британії та інших передових країнах Євросоюзу є залишковим явищем й прогнозовано буде ліквідована упродовж 2015 – 2020 рр.

Найвищий рівень психологічного, педагогічного й фізичного супроводу виявився у вищих навчальних закладах Франції, Великої Британії, країн Скандинавії передовсім завдяки достатньому фінансуванню послуг асистентів з числа студентів та розвиненої волонтерської служби.

Відносно нові університети (створені після 1970-х років після ратифікації основних міжнародних документів з дотримання прав осіб з інвалідністю) мають вищий рівень фізичного доступу для неповносправних порівняно з давніми класичними університетами, що мають стверділу архітектуру.

Найбільше позитивних відгуків респондентів (112 опитуваних) – про посаду універсального асистента. Якщо фізичні реалії вищих навчальних закладів, технологічне оснащення та індивідуальні методичні розробки й програми вирішують один із аспектів інклюзивного навчання, то асистент є універсальним помічником, починаючи від допомоги в конспектуванні, підготовці до занять – до пересування по студмістечку, супроводі дорогою додому тощо. Друге місце в рейтингу оптимізації інклюзивної освіти (89 відгуків респондентів) займає електронне та мультимедійне навчально-методичне оснащення, яке значно покращилося, починаючи з 2010-х рр. й у більшості країн Європейського Союзу є доступним, безкоштовним, доцільним, різновекторним (для різних категорій осіб з інвалідністю).

Соціологічні дослідження виявили часткову дифіцитарність комплексу освітніх, побутових, інженерних та технологічних інклюзивних послуг в університетах Євросоюзу. Так, для Польщі, Словенії, Чехії характерна розбудова студентських містечок, гуртожитків за законами універсального дизайну, проте спостерігається дефіцит державних коштів, скерованих на методико-технологічне забезпечення (студенти змушені купувати дороге обладнання або в кращому разі брати його на прокат). В Італії, Португалії, Іспанії, Балканських країнах значну увагу приділяють модифікуванню дидактичного процесу відповідно з вимогами інклюзії, проте кількість персональних асистентів не є достатньою. Для Австрії, Німеччини, Італії, Греції характерна точкова доступність та спеціалізація за типом інвалідності, за якої люди з певним типом специфічних потреб можуть обрати вищий навчальний заклад не за професійним уподобанням, а за типом адаптованості (інклюзивні університети з нахилом для студентів з вадами опорно-рухового апарату, сенсорної системи, психічних розладів тощо).

Найвищий бал згідно з аналізом соціологічних опитувань отримали країни Об'єднане Королівство Великої Британії та Північної Ірландії (Англія, Шотландія, Північна Ірландія), Франція та Скандинавські країни (Норвегія, Швеція, Нідерланди, Фінляндія), в яких високий рівень фізичного доступу закладів освіти, їхнє технологічно-методичне оснащення поєднується з розвиненою системою індивідуального асистенства, наставництва, з чого можна зробити важливий висновок: ідеальна модель інклюзивної вищої освіти включає три фактори: інженерний (фізичного доступу й перебування), методико-технологічний (індивідуальні програми, мультимедійні компенсатори каналів інформації, гнучкість процесів засвоєння-контролю знань) та людський (розвинена системи асистування, волонтерства, кураторства, тьюторства).

Можна підсумувати, що інклюзивна вища освіта в країнах Європейського Союзу базується на а) міжнародних правових документах; б) державному законодавстві й місцевих традиціях; в) рекомендаціях Ради Європи та інших організацій. Якщо перші два підґрунтя є відносно сталими, то рекомендації з'являються періодично після проходження міжнародних семінарів, нарад, прийняття декларацій. Головними факторами, що зумовлюють варіативність інклюзивної моделі вищої освіти в країнах Євросоюзу є: а) традиції впровадження інклюзії (наприклад, Італія, Франція, Велика Британія – країни з давніми традиціями інклюзивної освіти); б) досвід членства в ЄС (існує низка країн переважно колишнього соцтабору, які мають відносно невеликий строк перебування в Європейському Союзі: Чехія, Польща, Словаччина, Румунія); в) рівень соціальної забезпеченості громадян, який залежить від валового національного продукту, досвіду демократії, державності та

інших чинників (наприклад, Велика Британія, Швеція, Нідерланди, Бельгія, Німеччина мають найвищі показники за вказаними факторами).

Як висновок зазначимо, що на тлі глобалізаційних тенденцій, керованих міжнародними організаціями, які імплементують принцип «інклюзивна освіта впродовж всього життя», найбільша увага приділяється не стільки фізичному доступу та технологічній складовій, скільки людському факторові. Варіативність цього компоненту в різних країнах може включати обрання студентом консультативної допомоги у виборі закладу освіти, альтернативної програми навчання, додаткового часу на підготовку, пролонгування навчання, безкоштовну ресурсну підтримку, безкоштовних або пільгових програм на оздоровлення та реабілітацію. Усі ці процедури здійснюються під жорстким контролем соціальних та контролюючих органів, з іншого, – згідно рекомендацій медиків та педагогічного колективу. Негативним дестабілізуючим фактором є випадки фрагментарності або точковості виконання міжнародних рекомендацій, зумовлених а) покладанням відповідальності за інклюзію на найнижчі виконавчі ланки (муніципалітети, вищі навчальні заклади); б) різним фінансовим та соціальним забезпеченням в країнах Європейського Союзу; в) відмінністю традицій турботи про неповносправних членів суспільства.

Перспективним напрямком у наших подальших наукових розвідках ми вважаємо моделювання інклюзивного процесу у вищому навчальному закладі Європейського Союзу.

Література:

1. Зиновьева В.И., Берснев М.В. Сопровождение студентов с ограниченными возможностями в вузах Германии (Университета Гумбольдта) / В.И. Зиновьева, М.В. Берснев // Вестник Томского государственного университета. История : сб. науч. тр. – Вып. № 3. – Томск, 2011. – 346 с. – С. 175-187.
2. Мировые тенденции в доступном образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://new.eurobelarus.info/news/society/2014/01/30/mirovye-tendentsii-v-dostupnom-obrazovanii.html>.
3. Птушкин Г.С. «Инклюзивное образование – путь к улучшению социального статуса лиц с ограниченными физическими возможностями здоровья» / Г.С. Птушкин // Лекция по теме «Социальная работа за рубежом» : Институт социальной реабилитации НГТУ. – Новосибирск, 2009. – 11 с. – С. 8. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.nisor.ru/snews/eau>.
4. Deutsche Welle [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.wmeste.by/?p=499>.
5. European Agency for Development in Special Needs Education. Raising achievement for all learners – Quality in Inclusive Education / European Agency. – Brussels, 2012. – 40 p. – [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.europeanagency.org/agency-projects/ra4al>.

УДК 378.147

*О.М. Джеджула, д.пед.н., професор,
Вінницький національний аграрний університет*

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

В статье рассматривается сущность понятия «готовность к инновационной деятельности преподавателя технических дисциплин», обосновывается технология формирования готовности к инновационной деятельности будущих преподавателей технических дисциплин.

Ключевые слова: *инновационная деятельность, педагогическая деятельность, преподаватель технических дисциплин.*

In the article the essence of the concept 'willingness to innovate technical teachers' technology proves formation of readiness for innovation of future teachers of technical subjects.

Construction training courses and their implementation depends to a large extent on the adopted theoretical direction of national education. The problem of future teachers of technical courses in agricultural universities in this context becomes especially important because graduates of technical skills not taught teaching science.. The effectiveness of the training process for teaching research in the training sessions provided by the system conditions and means. This complex

organization of students is seen as the relationship of theoretical and practical training, maintenance forms and methods of teaching.

Keywords: *innovation, teaching activities, teacher of technical subjects.*

Постановка проблеми. Враховуючи ідеї розвитку освіти в Україні у XXI ст., варто зазначити, що педагогічна технологія підготовки сучасного спеціаліста – це, насамперед, реалізація конкретної мети – формування нового типу національної інтелігенції. Соціальне замовлення – це мета вищої школи на соціально-економічному рівні, яка має в постановці професійних завдань навчання. Побудова навчальних курсів та їх реалізація залежить також від прийнятого теоретичного напрямку вітчизняної педагогіки. Проблема підготовки майбутніх викладачів технічних дисциплін в аграрних університетах набуває в цьому контексті особливої актуальності, адже випускники технічних спеціальностей не вивчають педагогічні науки.

Аналіз попередніх досліджень. Питаннями формування готовності до інноваційної діяльності у вищих навчальних закладах присвячені дослідження таких науковців, як В. Бикова, Р. Гуревич, М. Жалдак, І. Захарова, І. Кухаренка, С. Сисоєвої, П. Стефаненко та ін. Праці названих вище авторів сприяли накопиченню і систематизації дослідницького матеріалу з означеної проблеми. Проте питання структури та обґрунтування технологій формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів технічних дисциплін у непедагогічних вищих навчальних закладах остаточно не досліджено.

Метою статті є розкриття сутності інноваційної діяльності майбутнього викладача технічних дисциплін та технологія її формування.

Виклад основного матеріалу. Інноваційну діяльність викладача можна трактувати як особистісну категорію, як творчий процес і результат творчої діяльності. Це дає можливість структурувати систему поглядів на цілісне вивчення цього виду діяльності в руслі акмеології. У системно орієнтованих дослідженнях інноваційна діяльність більш яскраво і професійно розкривається при аналізі особистісної, регулятивно-комунікативної і результативної підсистем креативної парадигми.

У сучасних умовах наявна потреба в додатковій підготовці педагогічних працівників до інноваційної діяльності в освіті. Згідно з особистісним напрямом, поняття готовності педагогів до інноваційної діяльності охоплює сукупність взаємопов'язаних інноваційних властивостей, зокрема, здатність до творчого мислення, активність особистості, її адаптивність, позитивне ставлення до себе та обраної діяльності, прагнення до особистісного і професійного розвитку і самовдосконалення.

Цей результат виражається не тільки в матеріальних, а потім у духовних цінностях, але й в особистісному перетворенні в ході створення не лише суб'єктивно, але й об'єктивно нового продукту. Виходячи з цього, можна припустити, що інноваційна діяльність утворює трирівневу структуру, де основою є рефлексія – осмислення особистістю власної пошуково-творчої діяльності; креативно-перетворювальна діяльність і співтворчість.

Прибічники гуманістичної орієнтації Сластьонін В.О., Батишев С.Я., Маслоу А. та ін. [1; 4; 5] стоять на тих позиціях, що підготовка майбутніх педагогів повинна складатися з формування:

1) «Я – концепції» викладача; 2) умінь оптимально використовувати можливості своєї особистості в навчальній і виховній; 3) готовності до досліджень в галузі педагогіки.

Традиційний напрямок зорієнтований на нормативну підготовку, гуманістичний напрямок – на розвиток творчої активності, але жоден з напрямків не розв'язує внутрішнього протиріччя – «нормативність – творча активність». У зв'язку із цим важливо створити педагогічну технологію, яка б забезпечила таку підготовку викладача, при якій він був би спроможний постійно відслідковувати і нести в студентське середовище нові наукові знання про ці фундаментальні якості і закони. Педагогічна технологія передбачає застосування конкретної програми пізнавальної діяльності, яка визначається метою навчання. Ця закономірність ґрунтується на розвитку логічного мислення студента.

Теоретичним орієнтиром при розробці технології є положення про її залежність від цілей і розуміння механізму процесу засвоєння.

Однією з форм відображення в навчальному процесі контексту професійної діяльності спеціаліста є його кваліфікаційна характеристика, яка виступає в ролі посередника між професійною і навчально-пізнавальною діяльністю. Під «професійним контекстом» ми будемо розуміти сукупність предметних завдань, організаційних, технологічних форм і методів діяльності, ситуацій соціально-психологічної взаємодії, які характерні для визначеної сфери професійної діяльності.

Ефективність процесу формування готовності до педагогічної дослідницької діяльності в процесі навчальних занять забезпечується системою умов і засобів. Це комплексна організація діяльності студентів, взаємозв'язок теоретичного і практичного навчання, змісту форм і методів навчання.

Проведена нами попередня робота і отримані висновки дозволили перейти до розробки компоненту технології формування готовності до педагогічної дослідницької діяльності, а саме інтегрованої наскрізної програми курсу «Методика навчання технічних дисциплін». Особливості програми полягають в:

- порівнявemu навчанні студентів на різних ступенях освіти, яке забезпечує майбутнім викладачам досягнення відповідних рівнів професіоналізму і кваліфікації;
- наскрізному характері, який потребує безперервне і послідовне навчання студентів, починаючи з 2-го курсу на основі принципу міждисциплінарних зв'язків;
- інтеграція окремих знань і умінь, які традиційно відносяться до курсів психології, педагогіки, вищої математики, основ наукових досліджень та інших спецкурсів, в єдину навчальну програму;
- орієнтація на викладача конкретної дисципліни, зокрема технічних дисциплін, оскільки кожний навчальний предмет має свої особливості;
- можливості негайного залучення студентів до проведення практичної дослідницької педагогічної діяльності.

Згідно порівнявemu підготовки студентів завданнями цієї дисципліни є:

- на першому етапі – формування готовності до вивчення особистості студента;
- на другому етапі – формування готовності до вивчення і узагальнення педагогічного досвіду викладача технічних дисциплін;
- на третьому етапі – формування готовності до визначення педагогічної ефективності особистих методичних розробок та інноваційної діяльності.

Залежно від завдань кожного етапу навчання, програма передбачає вивчення і закріплення навчального матеріалу на лекціях і лабораторних заняттях, виконання завдань з самостійних досліджень в процесі вивчення педагогічних дисциплін, оформлення результатів досліджень в курсових, кваліфікаційних, дипломних роботах, підготовку доповідей на конференції, написання тез та статей.

Методика проведення занять визначається значною мірою змістом навчального матеріалу, який умовно можна поділити на такі частини: вивчення особистості студента; вивчення та узагальнення педагогічного досвіду викладача технічних дисциплін; перевірка ефективності особистих розробок та інноваційна діяльність. Кожна частина характеризується своїм змістом, інструментарієм та особистостями. Тому поряд з єдиними спільними дидактичними завданнями формування готовності до педагогічної інноваційної діяльності ставляться ще конкретні завдання, характерні для окремих розділів або тем програмами.

До єдиних дидактичних завдань, що стоять перед викладачем, для всіх програми можна віднести такі: сформулювати передбачені програмою поняття; забезпечити вивчення наукових методів дослідження в педагогіці; забезпечити вивчення статистичних методів обробки даних; забезпечити засвоєння правил графічного подання результатів дослідження; сформулювати позитивні мотиви; навчити застосовувати знання на практиці; забезпечити найбільш ефективну форму організації роботи студентів; забезпечити формування мотивації до креативної інженерно-педагогічної діяльності.

Специфічною особливістю запропонованої технології є залучення студентів до практичної викладацької діяльності (мікровикладання), метою якого є формування професіоналізму, індивідуального стилю викладання.

Література:

1. Батышев С.Я. Проблемы педагогики, психологии и экономики профессионально-технического образования и задачи по организации научных исследований в этой области / Батышев С.Я // Организация научно-исследовательской работы по педагогике, психологии и экономике профессионально-технического образования. – М., 12994. – С.12-48.
2. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / Леднев В.С. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.
3. Методологія наукової діяльності: Навчальний посібник: Вид. 2-ге, допов. / Д.В. Чернілевський, О.Є. Антонова, Л.В. Барановська, І.М. Козловська, К.О. Кольченко, М.І. Лазарев, Г.Ф. Нікуліна, В.О. Подоляк, Л.В. Сліпчишина, О.В. Столяренко, М.І. Томчук, В.В. Шевченко, Н.В. Якса / За ред. проф. Д.В. Чернілевського. – Вінниця: Вид-во АМСКП, 2010 – 484 с.
4. Тришина В.С. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования / В.С. Тришина, А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос», 2004.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО, Центр «Эйдос», 23.04.2002 г.

УДК 371

*І.А. Дікун, викладач,
Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського*

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

В статье рассматривается вопрос формирования художественного мировоззрения будущего учителя музыки средствами искусства как важного фактора становления личности специалиста.

Ключевые слова: художественное мировоззрение, искусство, психолого-педагогические условия, профессиональная подготовка.

The article highlights the issues of forming future Music teachers' aesthetic outlook by means of Art as an important factor of shaping their personality.

Key words: aesthetic outlook, psychological-pedagogical conditions, special education.

Постановка проблеми. Гуманістична домінанта нової освітньої парадигми вимагає розширення класичної функції освіти – інструменту засвоєння та репродукування культурного досвіду людства – формуванням особистості продуктивного типу, здатної до культуро- та життєтворчості, основною умовою яких є наявність в свідомості індивіда цілісної картини світу. У реалізації цього складного процесу, в якому беруть участь багато факторів, значиму роль відведено мистецтву, ефективність впливу якого визначається рівнем індивідуального розвитку світоглядних аспектів педагогічної та національної культури, осягнення духовних цінностей, їх перетворенням у внутрішній світ суб'єкта.

Основною фундаментальною позицією мистецької освіти є формування духовної культури особистості, перехід від засвоєння інформації до розвитку світоглядної позиції людини засобами мистецтва, оскільки критерієм успішності фахової діяльності вчителів мистецьких дисциплін є здатність сприймати, перетворювати, зберігати та використовувати художню інформацію, закарбовану у мистецьких творах, з метою навчання та виховання учнівської молоді. Художній світогляд не тільки становить предметне, гностичне підґрунтя професійної діяльності вчителів музичного мистецтва, але й визначає її аксіологічну та методологічну спрямованість. Світоглядна зрілість вчителя є необхідною складовою його особистісної та професійної культури, які визначають зміст і спрямованість педагогічної діяльності, конструктивні принципи та підходи до побудови цілісного ціннісно-орієнтованого освітнього процесу. Розвиток художнього світогляду майбутнього вчителя

музичного мистецтва обумовлений необхідністю забезпечення цілісності його особистісно-професійного становлення на основі нових педагогічних стратегій та опанування мистецько-педагогічними технологіями навчання і виховання молоді.

Огляд досліджень та публікацій. Необхідною умовою формування світогляду є розуміння його природи, механізмів його становлення і функціонування. Тому проблема світогляду знаходиться в центрі уваги багатьох вітчизняних науковців: філософів, психологів, педагогів.

Учені дослідили такі теоретико-методологічні питання, як сутність світогляду та його різновиди (Р. Арцишевський, В. Вернадський, Н. Негруца, З. Хабібুলліна, В. Шинкарук), місце та роль світоглядних процесів у суспільному розвитку та житті особистості (І. Сиземська, Р. Соколова, М. Червонний), світогляд як соціокультурний та історичний феномен (А. Заздронов, В. Шабетник), світоглядний потенціал гуманітарних наук (В. Лобас, А. Зеленко), вплив світогляду на художню творчість та естетичне ставлення до дійсності (І. Ляшенко, С. Уланова).

Особливого значення набувають наукові праці, присвячені проблемі формування світогляду особистості засобами мистецтва. Дослідження більшості сучасних психологів (Д. Абрамян, В. Алахвердов, І. Бех, А. Костюк, А. Леонт'єв, Д. Леонт'єв, О. Мелік-Пашаєв, Н. Рождественська, В. Рибалка, С. Рубінштейн, Е. Помиткін, П. Симонов, П. Якобсон, Т. Яценко) і педагогів-науковців (М. Лещенко, Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Ніколаї, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Шевнюк, О. Щолокова, Г. Шевченко та інш.) ґрунтуються на тому, що саме мистецтво є ключем до відкриття та розуміння людської індивідуальності, її специфіки та закономірностей, найважливішим засобом ціннісно-смислового осягнення буття. В ньому задається та осмислюється структура світу людини в усій багатоманітності форм його прояву та вираження. Педагогічна наука зосереджує увагу на проблемах пошуку оптимальних умов та шляхів ефективного педагогічного керівництва процесом формування світогляду особистості (Л.І. Бондаренко, І.-Я. Лернер, Н.І. Никонорова, Р.М. Рогова, К.В. Шуртаков та ін.).

Професійне становлення вчителя є не тільки накопиченням знань, досвіду практичної діяльності, але й постійним вдосконаленням самої особистості, всебічним розвитком індивідуальності та її повним самовираженням в педагогічній творчості, яка неможлива без широкого світогляду, духовності, культури, без розвитку здібностей і прагнення вчителя до пошуку більш досконалих систем навчання. Вище сказане актуалізує проблему формування художнього світогляду майбутнього вчителя як важливої складової його базової та професійної культури.

Метою статті є визначення впливу мистецтва на формування світогляду майбутнього вчителя та пошук оптимальних умов формування його художнього світогляду.

Виклад основного матеріалу. Одним із компонентів, що значною мірою впливають на становлення педагога, є його світогляд – ціла система філософських, наукових, соціально-політичних, моральних, етичних, естетичних поглядів і переконань учителя, які визначають спрямованість його діяльності. Відповідність педагога своїй професії передбачає його особистісну готовність до педагогічної діяльності, яка крім широкої професійно-предметної компетентності визначається і світоглядною зрілістю людини, про що зазначають теоретики і практики вищої освіти, зокрема І.А. Зимняя, І.А. Зязюн, Г.М. Сагач [3, с. 17].

Сутність особистості вчителя вважаємо за необхідне розглядати не як сукупність окремих рис і властивостей, а як цілісне утворення, що включає в себе, за В.І. Загвязинським, окремі елементи, об'єднані певними зв'язками: педагогічну спрямованість (яка визначається передусім світоглядом, моральними ідеалами та педагогічною захопленістю), педагогічні знання, уміння, здібності та особливості характеру педагога [2, с. 34].

Філософський словник тлумачить світогляд як систему принципів, поглядів, цінностей, ідеалів і переконань, що визначають як відношення до дійсності, загальне розуміння світу, так і життєві позиції, програми діяльності носія світогляду, в якості якого може виступати як особистість, так і спільність (нація, клас, група, народ), суспільство в цілому [9, с. 263].

Загальновідомо, що у формуванні світогляду важливу роль відіграє мистецтво, в якому

фіксується та сконцентровано виражається досвід світоглядного самовизначення. Виникнувши з реальної потреби й пізніше розвинувшись у форму суспільної свідомості, мистецтво зворотно впливає на людину, формуючи її «духовний світ», внутрішнє свідомо-психічне життя особистості, що здійснює свої духовні потенції в практичній суспільно корисній діяльності [4, с. 5].

Соціальна значущість мистецтва визначається рівнем впливу художніх образів на внутрішній світ людини, на всі напрямки її соціальної діяльності. Дослідник цієї проблеми Л.С. Виготський відзначав, що мистецтво втягує в коло соціального життя найінтимніші і найособистіші складники нашої істоти. Для цього мистецтво володіє значним арсеналом специфічних засобів, відсутніх в інших формах людської свідомості. На думку вченого, будь-який витвір мистецтва природно розглядається як система подразників, свідомо і спеціально організованих з таким розрахунком, щоб викликати естетичну реакцію, яка з'являється під час сприйняття мистецтва й змінює дію «афекту від болісного до того, який приносить насолоду» [1, с. 116].

Як переконаний І.А. Зязюн, передаючи людям цілісний конкретно-чуттєвий соціальний досвід, мистецтво використовує феномен емоційної пам'яті людини, яка надзвичайно тривка і в багато разів сильніша за раціональну. Сприйняті і засвоєні художні образи стають мотивуючою силою людської поведінки, смислотворювальними чинниками життя людини і впливають на людину, сприяючи формуванню її світогляду, діяльності [6, с. 73].

Мистецтво з його унікальними можливостями впливу на особистість розглядається Л. Масол як універсальний засіб формування світоглядних уявлень і ціннісних орієнтацій, духовного потенціалу, образно-асоціативного мислення особистості, загальнокультурних і соціокультурних компетентностей. Її авторська концепція мистецької освіти полягає у спрямованості загальної мистецької освіти на формування в учнів цілісного (холістичного) художнього образу світу, на основі поліцентричної інтеграції художніх знань [8, с. 157].

Художній світогляд є специфічною формою емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього буття, що фокусує смисложиттєві установки та орієнтири людини, виражені у творах мистецтва [7, с. 57].

У художньому світогляді відбувається моделювання людського життя, його доповнення або навіть і заміна об'єктивної дійсності. Реалізується художній світогляд через художній образ, в якому цілісний духовний зміст (єдність думки, почуттів і уявлень) знаходить вираз у конкретно-чуттєвій формі. Під впливом художніх образів безпосередні почуття переходять в естетичні, етичні уявлення суб'єкта як ціннісний акт осягнення світу та самопізнання власної ідеальної сутності. Саме в цьому, на думку О.П. Рудницької, виявляється «катарсичний характер естетичних відношень, що виступають способом розвитку художнього світогляду людини» [7, с. 59].

Проблема формування художнього світогляду майбутнього вчителя виходить за межі традиційного засвоєння знань, охоплюючи більш широку сферу становлення когнітивних, аксіологічних та праксеологічних структур особистості, що вимагає організації спеціальної, методично обґрунтованої системи підготовки майбутнього вчителя у вищій педагогічній школі, яка стимулюватиме зв'язки студентів з соціокультурним досвідом людства та професійно-педагогічну орієнтацію їх мистецького тезаурусу. Ефективний вплив буде можливим лише за умов забезпечення єдності та гармонії розвитку інтелектуальної, емоційної, вольової сфер психіки індивіда, комплексного, системного підходу до організації активної самостійної пізнавально-оцінної, дослідницької, евристичної діяльності кожного студента.

Як стверджує Соломаха С.О., сутність психолого-педагогічного впливу мистецтва на формування художнього світогляду полягає у специфічній естетичній природі художньої форми, яка сприяє безпосередньому та невимушеному входженню смислового світу твору у внутрішній світ особистості. У цьому процесі важливу роль відіграє сприйняття. Художні твори мають образно-емоційний характер, тому їх сприйняття залежить не тільки від інтелекту, але й від емоційної сфери та досвіду особистості, її почуттів та установок [8, с. 154].

Є. Крупнік також констатує вплив художнього твору на розвиток художньої свідомості особистості, визначаючи три типи психологічного впливу мистецтва на особистість: перший тип заснований «ефекті присутності»; другий тип – «ефекті відчуження»; третій тип – «ефект очищення, гармонізації й перетворення» під впливом мистецтва [5, с. 9].

Важливого значення в процесі формування художнього світогляду набуває розвиток активного творчого мислення в усіх його проявах. Мислення є необхідним для засвоєння інформації, перетворення її в знання, але щоб останні стали переконаннями, що складають світогляд людини, обумовлюючи її поведінку та внутрішнє ставлення до явищ дійсності, необхідно, щоб мисленнева діяльність, її зміст, відповідали потребам людини, впливали на її емоції.

Ефективний вплив на формування художнього світогляду майбутнього вчителя здійснюють навчальні ігри, що мають у своїй основі соціоігрові методики, орієнтовані на вироблення ціннісних ставлень до мистецтва. Ігровий метод, який дидакти відносять до групових форм та активних методів навчання, отримав останнім часом значне поширення у вищій школі, що зумовлено його високою педагогічною ефективністю в освітній діяльності.

Ми пропонуємо дотримання наступної поетапності ігрового навчання: 1-й етап – створення ігрової атмосфери, на якому ставиться певне завдання і відбувається психологічна підготовка учасників до гри; 2-й етап – оголошення ігрової інформації, роз'яснення умов та правил гри, розподіл ролей та інструктаж учасників гри; 3-й етап – вирішення поставленого в грі завдання, тобто пошук шляхів розв'язання виникаючих проблем і з реальним втіленням прийнятого рішення; 4-й етап – підведенням підсумків, аналізом ходу гри та її результатів, який здійснюється спочатку самими учасниками, а потім викладачем.

Робота з художніми образами, на якій побудована вся ігрова діяльність, має стимулювати не тільки процеси мислення, але й чуттєве сприйняття, творчу інтуїцію студентів, формувати в них цілісне світобачення. Треба зазначити, що використання соціоігрових методик передбачає обмежену кількість учасників (до 15 осіб), що, в принципі, досягається при поділі академічних студентських груп для семінарських занять і є реальним в Барському гуманітарно-педагогічному коледжі, де група студентів-бакалаврів спеціальності «Музичне мистецтво» становить 10 осіб. Крім того, необхідно створити певну сприятливу психологічну атмосферу, зорієнтовану на творчість.

Наведемо опис окремих ігрових методик, які застосовуються нами у процесі вивчення історії музики.

Гра «Ланцюжок асоціацій» може бути використана на початку ігрового заняття для актуалізації основних понять обраної теми. Студенти сідають у коло або ланцюжком за навчальними партами. Ведучий визначає тему розмови (наприклад, «Відображення світосприйняття ренесансної людини в музичному мистецтві»). Далі студенти по черзі починають пропонувати всі асоціації, які виникають у них в зв'язку з цією темою, причому, необхідно, щоб асоціації виходили одна з одної, утворюючи своєрідний ланцюжок. Кожен учасник може за бажанням повніше розкрити свої асоціації, залишити їх без коментарів, жестом передати слово наступному учасникові. Зрозуміло, що хід цих асоціацій неможливо визначити наперед. Він буде залежати від підготовленості студента, від його інтересів та способу мислення.

Більш цікавою формою роботи, що дає прекрасну можливість кожному студенту проявити не тільки свою ерудицію, але й творчі здібності, можуть бути три наступні гри, які ми пропонуємо під загальною назвою *«Подорож в минуле»*. Вони можуть бути використані як окремо, так і в комплексі, як взаємодоповнення одна до одної.

1. Групова картина. Усі студенти сідають у коло або ланцюжком за навчальними партами. Один з них тримає в руках чистий аркуш паперу і намагається уявити намальовану на ньому картину (безумовно, картина має відповідати темі, яка розглядається, – наприклад, *«Музика періоду французької буржуазної революції XVIII ст..»*). Студент починає детально описувати картину, а решта намагається «побачити» на аркуші те, про що той розповідає. Потім аркуш передається наступному учасникові, і він продовжує створювати уявну картину, доповнюючи вже «написане» новими деталями, але в тому ж «ключі». Потім аркуш

передається далі.

Викладач повинен попередити студентів про те, що це має бути саме картина, а не сюжет, який розвивається. Описи ж потребують достатньої кількості подробиць, для того аби за ними можна було однозначно встановити просторове розташування деталей. Про закінчення гри може сповістити будь-хто з учасників, якщо він відчує, що подальша робота над картиною перевантажить її зайвими деталями. Проте кожен студент має постаратися так розрахувати свій внесок в колективне зображення, щоб аркуш здійснив повне коло.

Ця гра також тренує зорову уяву і фантазію. Одна з необхідних умов створення гарної картини – узгодження «зображуваного» кожним студентом із тим, що вже відображене до нього. Завдяки цьому різні фрагменти спільної картини створюються ніби в єдиному емоційному ключі.

2. Групове оповідання. Студенти розподіляються на дві команди. Кожна команда по черзі складає своє оповідання. Герої і події оповідання – результат фантазії учасників гри. Отже, починає, наприклад, перша команда. Її представник промовляє: «Лісова галявина. Полуднева спека. Під тінню свіжого листя відпочиває Фавн...» Наступний учасник повторює фразу, а потім продовжує: «Утомлений невдалим переслідуванням німф, він занурюється у полудневу дрімоту...». І так кожен гравець, повторюючи сказане до нього і додаючи своє, бере участь у створенні програмного змісту оркестрової прелюдії до «Післяполудневого відпочинку фавна» К. Дебюссі. Коли оповідання першої команди завершиться, свій твір складе друга команда.

Викладач повинен стежити за тим, щоб твір відповідав духу культурно-історичної епохи, обраної як матеріал для оповідання.

3. Кінострічка. Студенти поділяються на дві команди. Ведучий оголошує назву кінофільму, який створюватиметься кожною командою по черзі. Перший учасник повторює назву кінострічки і називає слово (іменник) або словосполучення (в якому обов'язково присутній іменник), що визначає картину, створену в його уяві. Наприклад, закріплення історії створення «Сюїти на воді» Г. Генделя. Ведучий починає: «Темза...». Перший учасник продовжує: «Темза... Король Георг Людвиг...». Другий учасник повторює все сказане і додає наступне слово, розвиваючи сюжет: «Темза... Король Георг Людвиг... Барка з музикантами...» Так із слів-кадрів монтується кінострічка, яка матиме логічний кінець, коли пройде певну кількість кругів у кожній команді. Слідом за першою командою свій варіант «фільму» продемонструє друга команда. Викладач, у свою чергу, оцінює сценарії та творчі знахідки «кіномитців».

Під час проведення гри «Перевтілення» студент отримує від викладача завдання перевтілитись в якусь певну людину або річ з епохи, що розглядається. Він мусить уявити себе цією людиною (речю), заглибитися в її світ, відчути її характер. Від імені цієї людини (речі) він починає розповідь про те, що її оточує, як вона живе, що відчуває, які її турботи, пристрасті, веде розповідь про її минуле, майбутнє. Закінчивши оповідання, учасник надає слово іншому в колі.

Саморозкриття, яке відбувається в грі, веде до поглиблення емоційних контактів між учасниками, а для викладача є джерелом важливої інформації. Під впливом яскравих образів в учасників виникає відчуття глибокого взаєморозуміння, співпричетності. Завдяки активним ігровим методам, може бути досягнута єдність усвідомлення і переживання, що є ознакою цілісного знання, яке повинне складати основу світогляду.

Продуктивним шляхом формування художнього світогляду студентів, на нашу думку, є впровадження в навчання творчих завдань, які сприяють інтеграції суми світоглядних знань про мистецтво в цілісну картину світу.

Для реалізації професійно-педагогічних навичок майбутніх вчителів щодо систематизації навчального матеріалу ми пропонуємо виконання творчих завдань, які полягають у створенні опорних конспектів на основі змісту певного типологічного інформаційного блоку та мікрОВикладанні за цими конспектами як форми моделювання професійної ролі. В основу даної технології може бути покладена організаційно-методична система навчання, розроблена відомим вчителем-новатором В.Ф. Шаталовим. Засвоєння

такого роду знань буде ефективним лише на основі їх глибокого осмислення, розуміння. З психологічної точки зору розуміння передбачає встановлення зв'язків між новими та добре засвоєними раніше уявленнями та конкретно дійсністю, а також формування логічних причинно-наслідкових, функціональних та інших зв'язків, між окремими компонентами знань. Робота по створенню опорних конспектів та розгорнута чи стисла розповідь за ними сприяє кристалізації в свідомості майбутніх вчителів цілісної картини світу та власної життєвої позиції. Безперечною є важливість зазначеного механізму у становленні світогляду особистості, зокрема художнього.

Висновки. Враховуючи вище згадані психолого-педагогічні умови формування художнього світогляду, нами бачиться результативним впровадження в систему навчання студентів вищої школи наступних технологій:

- проблемних, які передбачають використання системи проблемних завдань, спрямованих на розвиток творчого мислення студентів, активізацію їх самостійної пізнавальної діяльності;

- соціоігрових, які орієнтуються на формування емоційного ставлення до дійсності, становлення індивідуальної системи цінностей та розвиток організаторських та комунікативних умінь, що є базовими компетентностями майбутніх вчителів музичного мистецтва;

- творчих, які покликані залучити студентів до виконання креативних завдань, що мають сприяти систематизації та інтеграції їх знань про мистецтво в єдину цілісну картину світу, а також виробленню професійно-педагогічних навичок системної організації навчального матеріалу.

Таким чином, ми можемо констатувати, що формування художнього світогляду майбутнього вчителя засобами мистецтва в умовах вищої педагогічної школи є цілеспрямованим, керованим процесом, зумовлює оптимізацію системи підготовки до професійної діяльності, впливає на якість засвоєння теоретичних та практичних знань та умінь. Надалі вважаємо за потрібне глибше дослідити пошук оптимальних умов формування світоглядних орієнтирів майбутніх фахівців в системі вищої освіти, оскільки світогляд забезпечує високу результативність педагогічної якості сучасного вчителя, впливає на всі аспекти його професійної культури, сприяє всебічному розвитку індивідуальності та повному самовираженню в педагогічній творчості.

Література:

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.
2. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 150 с.
3. Зязюн І.А. Краса педагогічної діяльності : навч. посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
4. Киященко Н.И. Искусство и духовный мир человека / Н.И. Киященко., Н.Л. Лейзеров. – М.: Знание, 1983. – 62 с.
5. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства / Е.П. Крупник. – М. : Издательство «Институт психологии РАН», 1999. – 240 с.
6. Культурологія: українська та зарубіжна культура : Навч. посіб. / за ред. М.М. Заковича. – К.: Знання. – 589 с.
7. Рудницька О.П. Педагогіка : загальна та мистецька : навчальний посібник / О.П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
8. Соломаха С. Потенціал сучасних педагогічних технологій у розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін / С. Соломаха // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць. – Умань : ФОП Жовтий О.О., 2013. – Вип. 8, Ч. 1 – С. 153-160.
9. Философский словарь / под ред. И.Г. Фролова. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ЗАСАДАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ

В статье рассматриваются концептуальные положения педагогической подготовки будущих учителей на основе поликультурности. Анализируются философские, психологические и собственно педагогические аспекты исследуемой проблемы, а также выделены компоненты структуры поликультурной подготовки учителя: целемотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный. Представлена концептуальная модель профессионально-педагогической подготовки будущего учителя к межкультурному взаимодействию субъектов образовательного процесса, которая реализуется в трех пространствах: структурном, процедуральном и аксеологическом.

Ключевые слова: поликультурность, межкультурное взаимодействие субъектов образования, концептуальная модель профессиональной подготовки будущего учителя к межкультурному взаимодействию субъектов образовательного процесса.

The article discusses the conceptual provisions of the pedagogical training of the future teachers on the basis of multiculturalism. The philosophical, psychological and pedagogical aspects of the investigated problems are analyzed, as well as the components of the structure of multicultural teacher training are differentiated: aim-motivation, cognitive, operational and activities. The conceptual model of professional-pedagogical training of future teachers for intercultural interaction of the subjects of educational process, being realized in three areas (structural, procedure and axiological) is represented.

Keywords: multiculturalism, intercultural interaction of the subjects of education, a conceptual model of professional training of the teachers for intercultural interaction of the subjects of educational process.

Актуальність та перспективність проблеми полікультурної освіти в умовах глобалізаційних та євроінтеграційних процесів передбачає утвердження у всіх сферах життєдіяльності людини і суспільства загальноцивілізаційних тенденцій розвитку та тенденцій зближення націй, народів, держав через створення спільного економічного, освітнього, культурного, інформаційного простору і водночас збереження та посилення етнокультурного компоненту українського суспільства. У зв'язку з цим актуалізуються проблема полікультурної освіти, формування в молоді уявлень про різноманітність культур у світі, позитивного ставлення до національно-культурних та етноконфесійних традицій народів.

Притаманна українському суспільству культурна різноманітність вимагає навчання молоді толерантній взаємодії, теоретичні і методичні засади якої поки не знайшли свого достатньо повного відображення в педагогічній науці.

Мета статті: обґрунтувати концептуальні положення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя на засадах полікультурності.

Розробка провідних концептуальних положень має передбачати розгляд педагогічної освіти як цілісного системного явища з визначеними цілями, принципами, функціями, структурою, змістом, а також спиратися на теорію і практику, принципи мультикультурності, гетерогенності й поліетнізму.

Концептуальні положення відображають також вплив на професійне й особистісне становлення майбутнього педагога в умовах полікультурного середовища. Полікультурна спрямованість педагогічної освіти розглядається як теоретико-методологічна стратегія формування у майбутніх учителів досвіду міжкультурної взаємодії в контексті міждисциплінарного підходу.

Сучасні тенденції полікультурної підготовки майбутніх педагогів досліджують як вітчизняні дослідники (І.Д. Бех, О.В. Дубовік, І.Ф. Лошенева, О.В. Сухомлинська), так і зарубіжні (П. Вебер, О.Н. Джурицький, В. Міттер, Т. Рюлькер). Культурознавчі аспекти підготовки майбутніх учителів розглядають М.П. Лещенко, О.П. Рудницька, Т.В. Іванова, О.Л. Шевнюк, Н.В. Якса та ін.

Проведений аналіз дозволив виявити важливі аспекти дослідження цієї проблеми: філософський, психологічний і власне педагогічний.

Філософський аспект вивчення професійної підготовки майбутніх фахівців спрямовує дослідження на врахування соціальних запитів суспільства у напрямі формування фахівця як активного суб'єкта діяльності, людини з науковим світоглядом, здатної здійснювати науковий пошук та ефективну міжкультурну взаємодію шляхом реалізації інноваційних технологій. Сучасна філософія (В.Г. Кремень, М.О. Бердяєв, І.А. Зязюн, В.С. Біблер, В.В. Давидов, та ін.) [6, 8, 12] розглядає проблему професійної підготовки особистості з позиції єдності теорії та практики, їх впливу на діяльність людей, на організацію життєдіяльності людини та специфіку її зв'язків у суспільних відносинах, особливо у взаємодії з навколишнім світом, що має полікультурний характер (Г.Н. Андрєєва, В.Г. Афанасьєв, Л.П. Буєва, Д.І. Дубровський, М.С. Каган та ін.) [4, 5].

Психологічний аспект вивчення сутності професійної підготовки майбутніх фахівців дозволяє простежити процес розвитку ставлення учнів та студентів до освіти в цілому, їхньої ролі у формуванні міжкультурної компетенції, до їхньої професійної діяльності, полікультурного міжособистісного спілкування. Такий підхід має збагатити наші уявлення про досліджувану проблему (Г.О. Балл, Л.С. Виготський, О.В. Запорожець, Г.С. Костюк, О.М. Леонтєв, С.Л. Рубінштейн, Д.Б. Ельконін та ін.). При цьому професійна спрямованість студентів передбачає позитивне ставлення до майбутньої професії, розвиток інтересу, нахилів, педагогічних здібностей, прагнення до самовдосконалення (А.О. Вербицький, Н.В. Кузьміна, В.М. Ковальова, С.О. Сисоєва та ін.) [3, с. 39-40].

Серед найважливіших – виділимо культурологічну спрямованість підготовки майбутніх педагогів як складову полікультурної взаємодії. У педагогіці постійно зростає увага до культурологічних проблем освіти (В.С. Біблер, Г.П. Васянович, В.М. Гриньова, Т.В. Іванова, Н.Б. Крилова, О.Л. Шевнюк) [8, 13].

У контексті культурологічного підходу полікультурна професійна підготовка звертає увагу на освітньому, соціальному і виховному ефекті взаємодії студентів з безліччю середовищ, на необхідності поглибленого вивчення процесів, що відбуваються, в їх взаємодії. Відтак, концепція професійної підготовки в полікультурному контексті має ґрунтуватися на ідеї послідовної ідентифікації майбутнього фахівця з усе більш масштабними соціально-культурними й історичними спільнотами [15, с. 203-204].

У межах Житомирської наукової школи також здійснено дослідження таких базових понять як «культура», «полі культурність», «полікультурна освіта», «взаємодія», «міжкультурна взаємодія», «компетентність у міжкультурній взаємодії» (Ю.О. Костюшко, О.Б. Слоньовська Н.В. Якса).

Крім того, дослідники виділяють компетентісну спрямованість професійної підготовки до полікультурної міжособистісної взаємодії. У дослідженнях В.Г. Горба, Л.М. Мітіної, В.О. Сластьоніна, А.В. Хуторського та ін. знаходимо теоретичні обґрунтування компетентісного підходу. Відзначимо, що компетентісна спрямованість – це професійно-статусні можливості щодо здійснення людиною державних, соціальних і міжособистісних повноважень у професійній діяльності [10, с. 23]. На думку В.О. Сластьоніна, умовою якісною роботи майбутнього фахівця слід вважати таку підготовку, що забезпечить «професійну компетентність ... формування в студентів сучасного стилю цілісного науково-педагогічного мислення, готовності до професійної самоосвіти» [14, с. 63].

У рамках дослідження **психологічного аспекту** підготовки майбутніх фахівців (Г.М. Андрєєва, К.О. Абульханова-Славська, І.Д. Бех, О.О. Бодальов та ін.) безпосереднє відношення до проблеми мають положення, пов'язані з вивченням процесів взаємин особистості з представниками різних національностей і народностей, виявленням механізмів

взаємовпливу людей [2, 4]. І.О. Зимня у своїх роботах зазначає, що «взаємодія у формі співробітництва припускає і спілкування як його ідеальну форму. Перше не може бути без другого, тоді як друге може бути без першого, що свідчить про їхню відносну, умовну автономію» [11, с. 185]. Таким чином, психологічний аспект професійної підготовки дозволив виділити основні теоретичні ідеї, що є важливими для досліджуваної проблеми.

Власне педагогічний аспект свідчить, що проблема підготовки майбутніх фахівців є однією з найбільш важливих у педагогічній науці (О.А. Абдулліна, С.І. Архангельський, І.А. Зязюн, В.А. Кан-Калік, Н.В. Кузьміна, М.П. Лещенко, Н.Г. Ничкало, Г.К. Париной, Л.П. Пуховська, І.П. Раченко, С.О. Сисоєва, В.О. Сластьонін, О.І. Щербаков та ін.).

У педагогіці склалися різні підходи до визначення сутності професійної підготовки студентів, але загальним, об'єднуючим є розуміння її як цілеспрямованого педагогічного процесу. Концептуальне обґрунтування цієї проблеми відображено у працях О.А. Абдулліної щодо підготовки майбутнього вчителя. З погляду автора, професійна підготовка майбутніх учителів спрямована на оволодіння ними глибокими і всебічними знаннями, вміннями зі своєї спеціальності, знанням змісту і методів науки, і так само практичними вміннями [1, с. 24]. В.О. Сластьонін також наголошує на необхідності формування у студентів теоретичних знань, причому акцент робиться на самостійній роботі студентів, що відповідає загальним цілям навчання у ВНЗ [14, с. 66].

У ході дослідження науковцями виділено структуру професійної підготовки вчителя до міжкультурної взаємодії. Цікавий підхід простежено у наукових працях Н.В. Якси [15, с. 213-216], яка виділяє наступні компоненти.

Цілемотиваційний компонент полікультурної професійної підготовки майбутніх фахівців. Мета визначає специфіку всіх її елементів, збагачує зміст і робить ціннісно значущим її результат, що сприяє підвищенню рівня полікультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Останнє передбачає особливу взаємодію, взаємовплив педагога і студента та розвиток ціннісних орієнтацій та особистісно-професійних якостей майбутніх учителів. Підкреслимо те, що суб'єкти професійної підготовки прагнуть не тільки включитися в навчальний процес, а й організувати міжкультурну взаємодію. Все це сприяє професійному становленню майбутнього фахівця.

До об'єктивних передумов виділених цілей можна віднести вимоги соціальної дійсності, що вимагають будувати толерантні взаємини вже в процесі професійної підготовки (Г.О. Балл, О.А. Грива, І.А. Зязюн, В.А. Семиченко, І.О. Трухін), самостійно здобувати і поглиблювати знання шляхом вивчення різних джерел. Суб'єктивна сторона мети полягає в особистому прийнятті її студентом (Г.К. Воєводська, І.П. Волков). У процесі цілепокладання саме суб'єктивний чинник відіграє головну роль. Мета діяльності має бути не тільки зрозуміла, але й прийнята студентом і сприяти вияву його особистісних властивостей, та задоволенню потреб.

Отже, мета полікультурної професійної освіти передбачає розвиток міжкультурної компетентності, позитивних «Я-» і «Ми-концепцій» в кожного суб'єкта освіти – представника тієї або іншої культури; формування цінностей полікультурного суспільства і полікультурної компетентності; набуття досвіду міжкультурної комунікації як підґрунтя визначення успішних життєвих і професійних стратегій.

У структурі діяльності виділяється і мотив, що виникає на основі потреби, яка зумовлена метою, і тісно з нею пов'язаний (О.М. Леонт'єв, І.П. Підласий, В.В. Рибалко). Забезпечення взаємозв'язку мети і мотиву є необхідною передумовою для успішної реалізації професійної підготовки студентів у цілому, а також підготовки до полікультурної міжособистісної взаємодії.

Когнітивний компонент професійної підготовки. Розвиток мотиваційної сфери студентів реалізується через її зміст. У психолого-педагогічних дослідженнях (А.М. Алексюк, З.Ф. Донець, Т.І. Зюзіна, Ю.О. Костюшко, О.М. Семенов, О.Л. Шевнюк) зміст будь-якої діяльності характеризується змістом основних видів цієї діяльності, яке забезпечується опрацюванням науково-педагогічної інформації з питань міжкультурної взаємодії. Важливим є самостійний збір, аналіз, порівняння, оцінювання наукових ідей,

методичних рекомендацій, а також аналіз можливостей застосування отриманих знань і їх поглиблення. Зміст підготовки студентів пов'язаний не тільки із систематизацією й узагальненням засвоєного матеріалу щодо полікультурної взаємодії, але й з пошуком нестандартних рішень проблеми, теоретичною розробкою, створенням власного творчого продукту у вигляді навчального проекту.

Операційно-діяльнісний компонент передбачає включення такої складової, як уміння (обов'язковий елемент, так званий у педагогіці інструментарій діяльності, за допомогою якого відбуваються дії). Саме вміння сприяють розвитку у студентів міжкультурної взаємодії (З.Т. Гасанов, О.А. Дубасенюк, К.С. Мальцева, А.А. Морозлі, К.К. Платонов, Н.М. Тарасевич, Г.В. Троцко).

Крім того, професійна підготовка студентів сприяє формуванню в них умінь набуття інформації і мобільного орієнтування в її великому потоці, а також умінь виділяти головне, умінь порівнювати отримані знання, тобто умінь, що сприяють одержанню продукту взаємодії. Професійна підготовка студентів розвиває також уміння реалізувати на практиці отримані теоретичні знання, вміння їх комбінувати, використовувати комплексно, систематизувати й узагальнювати раніше засвоєні способи дій, уміння здобувати навички і досвід самостійного вирішення проблем, що виникають у полікультурній взаємодії. Продуктивно-творча професійна підготовка студентів пов'язана з уміннями розробляти і конструювати творчі ідеї; вміннями вибирати з них найбільш цінні та реалізовувати елементи творчості у взаємодії з подальшою самооцінкою.

Оцінно-результативний компонент. Професійна підготовка, завершується певним результатом, за яким можна перевірити правильність і ефективність поставленої мети, а також узгодження мети, мотивів, предметних дій, операцій, здібностей і можливостей особистості. Результатом пізнавально-пошукової професійної підготовки є здатність майбутнього педагога до самостійного оволодіння механізмами наукового дослідження, до продукування інноваційних ідей, ступінь самостійного засвоєння нового матеріалу; якість отриманих знань. Продуктом і результатом дієво-практичної професійної підготовки студентів є досвід самостійного застосування теоретичних знань на практиці; використання у своїй діяльності елементів дослідницького і творчого пошуку; набуття навичок позитивного спілкування і взаємодії з іншими людьми, рефлексії.

Важливим результативним компонентом професійно-педагогічної підготовки є **готовність** майбутнього вчителя до міжкультурної взаємодії. Готовність, на думку Ю.К. Васильєва, визначають як умову успішного виконання діяльності, вибірково «прогнозуючу» активність, що спрямовує особистість на майбутню діяльність. В.О. Сластьонін, Н.А. Сорокін та інші вважають, що готовність учителя до виконання професійних функцій включає емоційно-вольову стійкість, витримку, педагогічний такт, професійно-педагогічне мислення, що дозволяє аналізувати свою діяльність, передбачати результати роботи [14]. Готовність до навчання студентів продуктивній міжкультурній взаємодії розглядається як сукупність дієвих знань та необхідних якостей, що передбачає організацію продуктивної міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Таким чином, готовність вміщує такі змістові характеристики: розвинену цілемотиваційну сферу, цінності педагогічної професії; полікультурні цінності; знання специфіки міжкультурної взаємодії; уміння взаємодіяти у полікультурному просторі; сформовані особистісні якості міжкультурної взаємодії, що відповідає компонентному складу професійної діяльності студента.

До інтегративного результату педагогічної освіти віднесено і міжкультурну компетентність як наявність у вчителя знань про свою культурну належність та свої культурні традиції з метою реалізації знань у процесі спілкування з культурно відмінними учнями й розвитку в їх поведінці визначених стратегій, що прийняті в спілкуванні з представниками інших культурних груп.

Основні компоненти міжкультурної компетентності вміщують: когнітивний (знання про інші культури, розвинені когнітивні здібності); інтраособистісний, (внутрішній стан особистості, здатність до саморозвитку, самовизначення); міжособистісний (розвиток

ефективної міжгрупової комунікації, що належить до поведінкових здібностей особистості налагоджувати контакти з людьми різних культурних груп); діяльнісний (здатність здійснювати міжкультурну взаємодію).

На цій основі обґрунтовано принципи формування міжкультурної професійної компетенції: гуманізації змісту освіти; опори на профільний тезаурус (знання й досвід у сфері гуманітарних і професійних дисциплін); конгруентності (відповідність навчальних міжкультурних дій реальним іншомовним і поведінковим професійним діям майбутніх фахівців); професійної комунікативності (здатність здійснювати ефективне спілкування в професійних ситуаціях міжкультурного спілкування); діалогічності; полікультурності.

Розроблене у межах Житомирської науково-педагогічної школи теоретико-методологічне підґрунтя дослідження дало можливість Н.В. Які окреслити продуктивну концептуальну модель професійної підготовки вчителя до міжкультурної взаємодії як описовий аналог результату його професійної підготовки [15, с. 223].

Концептуальна модель професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя до міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, з погляду науковця, реалізується у трьох площинах: структурній, процесуальній і аксеологічній [15, с. 211-212].

Структурна площина охоплює такі компоненти: мету (цілі міжкультурної взаємодії, які в процесі навчання формує викладач, та міру їх відповідності цілям ВНЗ); об'єкт (студенти, вихідний рівень їх готовності до міжкультурної взаємодії; рівень розвитку розумових здібностей і морально-ціннісних якостей особистості); предмет (взаємодія суб'єктів освіти); засоби (міжкультурна комунікація; засвоєння досвіду; володіння міжкультурною інформацією).

Процесуальна площина включає наступні компоненти: цілемотиваційний (передбачає усвідомлення мети та мотивацію до здійснення міжкультурної взаємодії як потреби пізнання цих процесів); когнітивний (вміщує систему знань щодо змісту професійної підготовки студентів, що пов'язана не лише з узагальненням засвоєного матеріалу у цій сфері, а також з пошуком нестандартного вирішення проблеми теоретичної розробки і створення власного творчого продукту); операційно-діяльнісний (передбачає розвиток умінь орієнтуватися в міжкультурній інформації; комбінувати, комплексно використовувати, систематизовувати та узагальнювати засвоєні способи дій; уміння здобувати навички й досвід самостійного вирішення міжкультурних проблем); оцінно-результативний (передбачає результат професійної підготовки – узгодження мети, мотивів, предметних дій, операцій, здібностей, можливостей особистості; в її продуктивності та інноваційності).

Аксеологічна площина, на думку автора, передбачає розвиток і сформованість у майбутніх педагогів особистісно-моральних цінностей професійної діяльності; надання ціннісного характеру взаєминам учасникам освітнього процесу, у тому числі з представниками інших націй і народностей.

Висновок. Таким чином, як свідчать результати наукового пошуку дослідників, професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя на засадах полікультурності можна представити у вигляді сформованої готовності майбутнього педагога до здійснення міжкультурної взаємодії (усвідомлення цінностей педагогічної професії та полікультурних цінностей; знання специфіки міжкультурної взаємодії; уміння взаємодіяти в полікультурному освітньому середовищі; сформовані особистісні якості міжкультурної взаємодії) та компетентності майбутнього педагога в міжкультурній взаємодії суб'єктів освітнього простору (предметно-інформаційна, регулятивно-рефлексивна, практико-діяльнісна; професійно-комунікативна).

Перспективи. У сучасних євроінтеграційних умовах, коли посилюються процеси культурної взаємодії країн та народів світу, перед педагогічною наукою постає проблема впровадження концептуальних теорій глобалізації та інтеграції. Розроблена концептуальна модель сприяє розробці стратегії і тактики професійної полікультурної підготовки майбутніх учителів. Виникає потреба подальшого вдосконалення полікультурної підготовки майбутніх педагогів, що вимагає оволодіння ними знаннями закономірностей розвитку полікультурних процесів.

Література:

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : учеб. пособ. для пед. спец. высш. учеб. заведений / О.А. Абдуллина. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Альбуханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К.А. Альбуханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды : В 2-х т. / Б.Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 288 с.
4. Андреева Г.М. Современная социальная психология на Западе. Теоретические ориентации / Г.М. Андреева, Н.П. Богомолов, Л.А. Петровский. – М. : МГУ, 1978. – 270 с.
5. Афанасьев В.Г. Общество : системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.
6. Бердяев Н. А. Самопознание : (опыт философ. автобиограф.) / Н. А. Бердяев ; сост., предисл., подготов. текстов, коммент. и указ. имен А.В. Вадимова. – М. : Книга, 1991. – 446 с.
7. Бех І.Д. Виховання особистості. У двох книгах. / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. I : Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади – 2003. – 278 с.
8. Библер В.С. Школа диалога культур: основы программы / В.С. Библер. – Кемерово : Алеф, 1992. – 93 с.
9. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. Психологическое исследование / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
10. Горб В. Г. Основная образовательная программа вуза : проблемы и решения / В.Г. Горб // Высшая школа. – 2004. – № 2. – С. 22-31.
11. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов. – [изд. 2-е ; доп. ; испр. ; перераб.]. – М. : Логос, 2003. – 384 с.
12. Зязюн И.А. Профессиональное развитие личности в контексте культурных ценностей / И. А. Зязюн // Проблемы постсекундарного профессионального образования / Клуб профессионального образования стран Центральной и Восточной Европы. – К. : Вища школа, 1998. – С. 130-136.
13. Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.
14. Слостенин В.А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании / В.А. Слостенин. – М. : Магистр-пресс, 2000. – 263 с.
15. Професійна підготовка майбутніх учителів до міжкультурної взаємодії в умовах полікультурності Кримського регіону : [монографія] / Н.В. Якса. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 568 с.

УДК 74.04(4Укр)п0

*Н.А. Дусь, к.пед.н., Барський гуманітарно-педагогічний
коледж імені Михайла Грушевського;*

*Н.С. Потримай, викладач, Барський гуманітарно-
педагогічний коледж імені Михайла Грушевського*

ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ШЛЯХИ ПРОФІЛАКТИКИ

В статті раскрыто феноменологію емоціонального вигорання в педагогічній діяльності – її психологічні особливості і шляхи профілактики.

Ключевые слова: *синдром вигорання, емоціональне вигорання, психологічний стресс, емоціональне вичерпання.*

The article highlights the phenomenology of emotional burnout in the teaching activities; its psychological characteristics and the ways of prevention.

Keywords: *burnout syndrome, emotional burnout, psychological stress, emotional exhaustion.*

Актуальність дослідження. Вища освіта в Україні спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи та рівень науково-технічного, економічного і соціально-культурного

прогресу, забезпечувати всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства [12]. Тому нині необхідно сформувати нову генерацію педагогічних кадрів.

На фоні сучасних змін економічної та соціальної структури суспільства, маючи позитивну тенденцію щодо зростання кількості вчителів в Україні, у системі освіти спостерігаються проблеми соціально-професійного рівня та психологічного характеру [18, с. 18]. До перших відносять: старіння та фемінізацію педагогічних кадрів, зниження соціального престижу професії. До других – розвиток професійного вигорання (ПВ) внаслідок професійного стресу, який виникає через надмірні психоемоційні навантаження та організаційні зміни у системі освіти, що спрямовані на підвищення ефективності діяльності та конкурентоспроможності школи у цілому.

Огляд досліджень і публікацій. Емоційне вигорання педагогічного працівника, його психологічне здоров'я стали об'єктом наукових досліджень Н. Голованової, Я. Коломінського, Г. Нікіфорова, І. Баєвої тощо. І. Бринза, Н. Голованова, Я. Коломінський, А. Маркова, О. Орищенко, О. Саннікова, А. Фурман в результаті проведених досліджень доводять її потенційну афектогенність.

Постановка проблеми. «Виснажений, знесилений та емоційно «згаслий» учитель не здатен продуктивно працювати, оскільки у нього знижується рівень психологічної готовності до інноваційної діяльності, особистісного та професійного самовдосконалення, погіршуються взаємини з адміністрацією, колегами, батьками та учнями» [15, с. 4]. Емоційне вигорання призводить до таких негативних наслідків, як погіршення психічного і фізичного здоров'я, порушення системи міжособистісних стосунків, зниження ефективності професійної діяльності, розвиток негативних установок по відношенню до колег та учнів тощо.

Мета статті. Тому у даній статті ми поставили за мету проаналізувати психологічні особливості емоційного вигорання педагогів.

Виклад основного змісту досліджень. Згідно визначенню ВООЗ синдром вигорання – це «...фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності в роботі та втому, безсонням, підвищеною схильністю до соматичних захворювань...» [13, с. 25].

Подолання порушень професійного розвитку супроводжується психічною напруженістю, психологічним дискомфортом, кризовими явищами. Одним з проявів професійного дізонтogeneзу особистості є «спотворений професійний розвиток» у вигляді емоційного вигорання (за А. К. Марковою) (далі – ЕВ) [1, с. 96].

Сьогодні зарубіжні дослідження підтверджують, що вигорання своїм витоком саме має професійний стрес. Своїй популяризації термін завдячує, перш за все, працям Г. Сельє [19, с. 20]. Він позначив вищенаведені три стадії таким чином: стадію тривоги, під час якої опір організму спочатку знижується («фаза шоку»), а потім включаються захисні механізми («фаза протишоку»); стадію опору; та якщо агент, що викликав реакцію стресу, продовжує діяти тривалий час, або є надмірним, то настає стадія виснаження, в якій виявляється неспроможність захисних механізмів та наростає порушення узгодженості життєвих функцій [19, с. 21].

В.А. Бодров психологічний стрес називає ще й професійним та додає до його характеристик якість інформаційного [4, с. 29]. Досліджуючи психологічний стрес, автор пов'язує його з інформаційним впливом на людину, як неодмінним супутником його робочого стану, а також із самими різними подіями в його житті, з різними сферами його діяльності, спілкуванням та пізнанням навколишнього світу.

Згідно сучасним уявленням науковців підсумком процесу ЕВ є система переживань – емоційного виснаження (переживання спустошеності та безсилля), деперсоналізації (прояви черствості, безсердечності, цинізму та грубості), редукції особистісних досягнень (заниження власних досягнень, втрата сенсу та бажання вкладати особистісні зусилля на робочому місці), – яка розвивається у часі та називається синдромом емоційного вигорання [5, с. 6].

На думку Т.В. Большакової, вигорання – це симптомокомплекс, дія якого охоплює всі

основні структурні рівні особистості: соціально-психологічний, такий, що відображає зміну міжособистісних стосунків; особистісний – зміна особистісних рис; мотиваційний – якісна та змістовна зміна мотивації; регулятивно-ситуаційний – відображає зміну станів та емоційних стосунків [5, с. 7]. Провідними особистісними детермінантами виникнення ЕВ автор вважає стриманість в міжособистісних контактах, домінантність, імпульсивність, сміливість, «бунтівливість», високу тривожність та агресивність, яка спрямована на інших.

Н.М. Булатевич визначає ЕВ як психогенний розлад, пов'язаний з професійною дезадаптацією, та особливо, з стилем поведінки вчителя у навчальному середовищі [7, с. 9].

Л.М. Мітіна, досліджуючи професійний розвиток вчителя, зауважує, що якщо рівень професійного розвитку вчителя не відповідає смислового навантаженню робочої програми, то «...вчитель продукує засоби, що «уводять» його у бік експлуатації особистісних ресурсів... що призводить до професійних деформацій особистості вчителя (емоційного «вигорання», астенії, перевтоми або професійної стагнації...)» [14, с. 48].

Надмірна емоційна напруженість педагогічної праці викликана великою кількістю стрес-факторів у роботі вчителя: високий динамізм, брак часу, робочі перевантаження, складність виникаючих педагогічних ситуацій, ролева невизначеність педагогічної праці, емоційна витратність, стресо- та травмогенність, відсутність в освітніх установах належних умов для реабілітації, недостатня психологічна компетентність вчителів з питань здоров'я, засобів його збереження й відновлення тощо Л.М. Мітіна [14, с. 48-60].

Дані соціологічних досліджень стресогенності професійної діяльності надають вразливу інформацію щодо шкідливості педагогічної праці. Так, Л.Г. Татарнікова вказує на запрограмованість вчителів на «підвищений ризик для здоров'я» та підкреслює: «Вже через 15-20 років педагогічної діяльності вчитель опиняється у стані психологічної кризи: розвивається виснаження нервової системи, емоційне вигорання» [17, с. 67].

Л.М. Мітіна [14, с. 49] пов'язує цей факт із зростаючим стресогенним характером сучасної педагогічної діяльності, обумовленим ломкою соціальних стереотипів, соціальним замовленням на виховання молодого покоління з врахуванням нових стратегій розвитку суспільства, зростаючою конкуренцією тощо.

Загалом, стресогенність освітнього процесу обумовлена специфічною складністю педагогічної ситуації та її значущістю для педагога, яка знаходить своє віддзеркалення у його свідомості, на думку науковців, як важкість, певна ускладненість, проблемність [2, с. 45].

Педагогічна праця, як приклад високонапружених розумово-емоційних процесів має специфічні особливості: симультанний характер навчально-виховного процесу, коли існує потреба в одночасній обробці декількох явищ та ситуацій з порівняно однаковим ступенем відповідальності; часте та швидке переключення інформаційних потоків, напрямків уваги тощо; емоційний характер інформації; дефіцит часу для обробки інформації та прийняття рішення; необхідність підтримки інтенсивності та напруженості багатьох когнітивних процесів; висока ймовірність виникнення проблемних (кризових) ситуацій; гіподинамія тощо [17, с. 74].

Зважаючи на актуальність окресленої проблеми ми поставили за мету дослідити шляхи профілактики розвитку професійного вигорання.

Порушення санітарно-гігієнічних вимог утримання шкільних приміщень є негативним чинником зниження працездатності та розвитку гострої захворюваності серед учителів. За даними аналізу показників мікроклімату – вологості та температури – зафіксовано відхилення фізичних факторів від нормативних значень у класних кімнатах загальноосвітніх навчальних закладів.

Таким чином, праця педагогів супроводжується значним нервово-емоційним напруженням, високим рівнем концентрації уваги, малорухомих способів життя, нефіксованим робочим днем та ризиком розвитку професійного вигорання. Такі професійні фактори поряд із соціально-побутовими та гігієнічними факторами умов праці вчителя не можуть не впливати на його професійне здоров'я. При такому широкому спектрі негативних професійних факторів трудового процесу вчителя постає проблема дотримання норм

санітарно-гігієнічних умов шкільних приміщень, корекції режиму праці та відпочинку, підвищення резистентності організму вчителів засобами фізичної культури та психогієни [10, с. 825].

Психопрофілактика є складовою психогієни, а її головна мета, як вважає Б.Г. Мещеряков, – своєчасне проведення випереджувальних заходів щодо виникнення певних психосоматичних розладів у людини [6, с. 336].

Профілактика професійного вигорання серед вчителів базується на комплексі корекції соціально-психологічних чинників, формуванні адекватної оцінки дійсності раціонально-емотивними засобами та професійно важливих рис і навичок, що протидіють генезису ПВ [11, с. 13]. Зазначені методи профілактики включали просвітницьку частину та психологічні семінари-тренінги групового та індивідуального спрямування.

Управління професійним стресом та синдромом «професійного вигорання» – це можливість використання особистістю наявних важелів управління, не покладаючи їх па інших людей або обставини. Важливою складовою комплексної моделі управління стресом є втручання – встановлення особистістю бар'єрів (за допомогою спеціальних прийомів) на всіх фазах розгортання стресу з метою протидії йому [8, с. 96]. Основна мета втручання полягає в тому, щоб попередити негативні наслідки, які можуть викликати стрес-фактори. Когнітивна оцінка ситуації, вибіркоче сприйняття, релаксація, фізичні вправи є основними бар'єрами, які може виставити особистість на певних фазах перебігу стресу.

На думку авторів, можна виділити дві основні форми спеціальних програм для профілактики та подолання синдрому «професійного вигорання» в організаціях:

1) індивідуальні програми (програм и, які використовуються на рівні однієї особистості; ці технології можуть реалізовуватися окремими менеджерами або працівниками організацій самостійно або за допомогою організаційних психологів);

2) групові програми (технології, які використовуються па рівні організації; вони можуть реалізовуватися організаційними психологами для роботи з організацією в цілому, окремими її підрозділами) [20, с. 297].

В психології виділяють прийоми для подолання і профілактики синдрому «професійного вигорання».

Подолання синдрому «професійного вигорання» полягає насамперед в когнітивній оцінці ситуації [8, с. 99], яка, на думку авторів, включає три компоненти: ідентифікація наявності (відсутності) стану професійного стресу (синдрому «професійного вигорання»); з'ясування стрес-факторів, що обумовлюють виникнення такого стану; аналіз власної стресової реактивності чи толерантності; визначення умов зниження впливу стрес-факторів.

Важливим є метод самоаналізу з метою ідентифікації сигналів, які попереджають про стрес за основними сферами життєдіяльності людини [9, с. 429]: а) робота (людина не виконує роботу завчасно, не приходить на призначені зустрічі або не виконує інших зобов'язань; людина припускається помилок через неуважність; знижуються кількісні та якісні показники роботи; людина довго вагається, приймаючи рішення; затримується на роботі, але більше захоплена роботою, ніж завжди; усні або письмові доповіді мають нечіткий, непослідовний характер; частіше, ніж зазвичай, трапляються нещасні випадки); б) стосунки з колегами (неадекватно сприймає гумор; проявляє роздратування, недружелюбність, демонструє реакції гніву; раптово почалися труднощі в спілкуванні та підтримуванні дружніх стосунків з іншими людьми; висловлює незрозумілу або надмірну недовіру до колег); в) особистість (виглядає стомленою, не здатна «розслабитися»; байдуже ставиться до життя; не виявляє до будь-чого інтересу; часто відчуває себе хворою або такою, що ось-ось захворіє).

Корисним є ведення «Щоденника стресових подій» [8, с. 102], збираючи інформацію за 7 компонентами:

– стресори професійного дня: а) звичні стресори (які переживаються часто); б) незвичні стресори (які переживаються рідко); реакції на кожен стресор, що з'явився: а) фізіологічні реакції (потовиділення, м'язове напруження, підвищення артеріального тиску); б) психологічні реакції (страх, тривога, хвилювання тощо);

– способи адаптації до стресора; кращі способи адаптації; прийоми релаксації, які використовувалися вами цього дня; ефективність цих прийомів релаксації; відчуття, які були цього дня (фізичні, психічні).

Необхідною є реалізація власної «Програми подолання стресу та синдрому «професійного вигорання». В процесі її розробки необхідно врахувати дані, отримані під час ведення «Щоденника стресових подій», які варто проаналізувати, відповідаючи на такі запитання «Чи хочете Ви й надалі відчувати вплив виявлених Вами стрес-факторів?»; «Якщо ні, то поміркуйте, яких стресорів Ви можете уникнути (знизити вплив цих стресорів або повністю усунути їх дію)? Яким чином?»; «Чи використовуєте Ви певні прийоми подолання стресу частіше, ніж інші?»; «Ці прийоми працюють «на Вас» чи «проти Вас»?»; «Чи існують інші прийоми подолання стресу, які Ви використовуєте рідко, але вони є ефективними?» [8, с. 108].

Важливим є застосування прийомів стратегічного характеру, що стосується визначення пріоритетів професійної діяльності та вміння управляти власним часом: визначення основних цілей та завдань професійної діяльності на певний період; визначення пріоритетності цілей та завдань, співставлення результатів їх виконання з можливостями здійснення певних етапів професійної кар'єри; складання розкладу виконання справ; делегування своїх повноважень; раціональний розподіл власного часу; аналіз позитивних сторін, які сприяють досягненню професійного успіху, уразливих сторін, які цьому не сприяють; зміна іміджу «трудоголіка»; розширення сфер своєї життєдіяльності; демонстрування асертивної (впевненої) поведінки; створення групи соціальної підтримки; організація правильного харчування та комфортної ситуації роботи; опанування стратегією вибіркового сприймання [8, с. 140]; застосування різних технік медитації та аутогенного тренування [9, с. 430].

Для подолання стресових навантажень педагогічної діяльності Є. Петрова рекомендує антистресовий комплекс вправ, що включає вправи на підвищення активності потенціалу мозку, дихальну, звукову гімнастику, вправи на розслаблення, музико- та казкотерапію [16, с. 70].

Серед пріоритетних напрямків оздоровлення осіб працездатного віку на робочому місці фахівці зазначають позитивне значення виробничої гімнастики для нормалізації тону, зниження втоми, покращення кровообігу, координації рухів, підвищення вентиляції легень [3, с. 95].

Профілактична робота щодо попередження «професійного вигорання» вчителів була організована В.В. Назарук в трьох напрямках: 1) робота зі слухачами курсів різних категорій обласного інституту післядипломної педагогічної освіти в курсовий та міжкурсний періоди; 2) діагностування, інформування та індивідуальне консультування педагогів області з проблеми профілактики і подолання наслідків «професійного вигорання»; 3) робота на експериментальному майданчику [15, с. 11].

Висновки. Загалом, можна зауважити, що проблема професійного вигорання педагогів в сучасних умовах є особливо актуальною. Від того, наскільки особистісно та професійно розвинений педагог, залежить якість навчання і розвитку підростаючого покоління. Саме тому організація систематичного психолого-педагогічного супроводу професійного розвитку педагогів (з урахуванням розкриття факторів синдрому професійного вигорання) знаходить особливе значення. Ми переконані, що професійне вигорання негативно впливає на індивідуальний стиль діяльності педагога.

Проведене дослідження не охоплює всіх аспектів проблеми емоційного вигорання педагогів. Основним напрямком подальших досліджень є вивчення методик діагностики емоційного вигорання педагогів.

Література:

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Баранов А.А. Психология стрессоустойчивости педагога (Теоретические и прикладные аспекты) : дис. доктора психол. наук: 19.00.07 / Баранов Александр Аркадьевич. – Санкт-Петербург, 2002. – 405 с.

3. Баранов В.М. Физические упражнения в режиме труда / В.М. Баранов. – К. : Здоров'я, 1984. – 176 с.
4. Бодров В.А. Информационный стресс / В.А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
5. Большакова Т.В. Личностные детерминанты и организационные факторы психического выгорания у медицинских работников : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.03 «Психология труда инженерная психология, эргономика» / Т.В. Большакова. – Ярославль, 2004. – 27 с.
6. Большой психологический словарь : в 30 т. / под. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 632 с.
7. Булатевич Н.М. Синдром емоційного вигоряння вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.04 «Медична психологія» / Н. М. Булатевич. – К., 2004. – 19 с.
8. Гринберг Дж. Управление стрессом / Дж. Гринберг. – СПб : Питер, 2002. – 496 с.
9. Джоуэлл Л. Индустриально-организационная психология : учебник для вузов. – СПб : Питер, 2001. – 642 с.
10. Доронкина Е.К. Некоторые психофизиологические особенности труда учителей / Е.К. Доронкина // Физиология человека. – 1976. – № 5. – С. 825-826.
11. Зайчикова Т.В. Діагностика та профілактика синдрому «професійного вигоряння» у вчителів : методичні рекомендації / Т. В. Зайчикова. – К., 2003. – 24 с.
12. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 20. – С. 506-536.
13. Зеленова И.М. Программа деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении по сохранению психического здоровья педагогов. Факторы, влияющие на эмоциональное выгорание / И.М. Зеленова // Школьный психолог. – 2005. – № 13. – С. 25-37.
14. Митина Л.М. Профессиональное развитие и здоровье педагога : проблемы и пути решения / Л. М. Митина // Вестник «Образование России». – 2005. – № 7. – С. 48-60.
15. Назарук Н.В. Психологічні засоби профілактики «професійного вигоряння» : автореф. дисертації на здоб. наук. ступеня канд. психологічних наук, 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Н.В. Назарук. – Івано-Франківська, 2007. – 22 с.
16. Петрова Е. Антистрессовый комплекс упражнений / Е. Петров // Відкритий урок, розробки, технології, досвід. – 2005. – № 21-22. – С. 70-76.
17. Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2003. – 607 с.
18. Пуховська Л.І. Професія вчителя у світовому освітньому просторі статистичні характеристики / Л.І. Пуховська // Шляхи освіти. – 2004. – № 1. – С. 17-20.
19. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – Рига : Внeda, 1992. – 109 с.
20. Технології роботи організаційних психологів / за наук. ред. Л.М. Карамушки. – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.

УДК 378.126

*О.Ф. Євсюков, к.пед.н., доцент,
Харківський національний аграрний університет імені В.В. Докучаєва*

ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНІ ОРІЄНТИРИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

В статтє совершєн теоретически-методологический анализ научных трудов и организации современного образовательного процесса. Выделены асиологические условия конструирования образовательной среды в высшей педагогической школе.

Ключевые слова: *высшее образование, будущий преподаватель, гуманитарная культура, жизненный опыт, ценности.*

The article on theoretical and methodological analysis of the scientific publications and the organization of the educational process. Highlighted aсsiologicheskie design educational environment in terms of higher pedagogical school.

Keywords: *higher education, future teacher, humanitarian culture, life experiences, values.*

Постановка проблеми. Сьогоднішні реформи системи вищої освіти, викликані змінами, що відбуваються в соціальній, економічній і політичній сферах життя нашої країни, привели до розуміння необхідності пошуку та впровадження в практичну діяльність нових підходів у формуванні особистості майбутнього викладача вищої школи. ХХІ століття з його особливостями – ростом масової культури, масової освіти, масового інформаційного знання – значною мірою знеособило процес освіти, в ній став переважати гібридний підхід. Традиційна педагогіка орієнтувалась не на розвиток суб'єкта освіти, а на досягнення ним певного рівня знань. Особистісна парадигма протистоїть централізму в освіті; екстенсивному зростанню об'єму знань при скороченні процесів осмислення і рефлексії; наданню навчальному процесу зовнішніх гуманітарних форм без зміни суті діяльності суб'єкта навчання.

Власне тому сьогодні перед теорією і практикою вищої освіти стоїть важливе завдання – осмислити динамічні зміни в суспільстві, науці і культурі, зробити вибір цінностей, знань, переконань, які б актуалізували здатність людини до пізнання, розвитку, самореалізації.

Сучасна картина світу розкривається як інтегративна цілісність, багатовимірна, динамічна, метафорична за способом відображення відносин людини і світу. Ставлення людини до світу включає не лише раціонально-логічну, але і емоційно-ціннісну та інтуїтивну складову. Тому на зміну бачення освіти як форми соціального наслідування поступово приходить розуміння її як способу виробництва смислу і рефлексії своєї діяльності. У цьому зв'язку мова йде не лише про пристосування до існуючого соціального досвіду, відтворення знань, але і про становлення в процесі освіти екзистенціальної позиції, тобто вироблення особистісного сенсу. Відбувається зміна ідеалу освіти, її перехід від просвітницької парадигми до культуротворчої, від «людини освіченої» до «людини-культури» [4].

Якщо передавати ціннісно – смислові знання в логіці предметних відносин, то будуть формуватися окремі знання, вміння і навички, але не цінності. Таким чином, в першу чергу страждає освіта в культурному її розумінні. Розмова про якість навчання часто зводиться до рівня навчання професійним навичкам і оволодіння спеціальними знаннями. Вищі навчальні заклади все більше схиляються до прагматичного навчання, підготовки професіоналів-функціонерів. Тому організація навчально-виховного процесу на загальнокультурних орієнтирах для майбутніх викладачів вищої школи, зокрема аграрної, конче потрібна сьогодні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз існуючих технологій розвитку особистості показує, що традиційна організація педагогічного процесу відображає логіку предметних відносин. Справді, можна констатувати факт дегуманізації освіти (В.С.Біблер, Е.Д.Днепров, В.П.Зінченко, Л.Н.Коган, С.В.Кульневич, М.К.Мамардашвілі, Ю.В.Сенько, В.В.Серіков та ін.). Це проявляється в різних типах відчуження: студента – від викладача, студента – від навчального закладу, навчального закладу – від суспільства. Масова практика вищої освіти будується за технократичним типом, розгортається як виключно система раціональних знань з її жорсткою передбачуваністю, однозначністю понятійного апарату. Мова йде про жорстко детермінований стиль мислення, який визначає технології модульно-рейтингового, комп'ютерного, кредитно-модульного та іншого навчання, що покликані вирішити основні проблеми вищої освіти.

Проте, якщо подивитися на освіту у контексті її світових стратегічних тенденцій, то спостерігається тенденція на подолання її інструментально-операційної орієнтації. Світова тенденція орієнтує освіту на становлення творчої людини, яка не лише володіє певними навичками і професійно необхідними знаннями, але й здатна до осягнення нового, має потребу до саморозвитку, самотворення, самовираження [3].

Надзвичайно актуалізуються в цьому зв'язку проблеми вищої педагогічної освіти. Вища освіта власне передбачає не лише засвоєння майбутніми викладачами перетвореного соціального досвіду і розвиток особистості на цій основі, але і створення образу світу і свого власного образу в цьому світі. У цьому зв'язку В.В.Серіков зазначає: «Прагнучи зробити освіту максимально «раціональною», ігноруючи її гуманітарний аспект, ми... втрачаємо процес навчання як певну цілісність, оскільки цей процес гуманітарний, психологічний,

особистісний за своєю суттю» [5, 132]. У результаті маємо особистість з теоретичним мисленням, здатну обговорювати будь-які теми, але з розмитою ціннісною свідомістю, яка безпорадна в першу чергу в ситуації особистісного вибору, в ситуації самовизначення.

Як показують дослідження, компетентність викладача вищої аграрної школи – вчорашнього випускника навчального закладу – щодо здійснення виховної діяльності вкрай низька. Його знанневий потенціал не дозволяє бути успішним у цій надзвичайно складній, часто не передбачуваній роботі, яка вимагає творчості, відповідальності, певного рівня самоорганізації, розвитку професійних комунікативних та перцептивних якостей особистості.

Саме гуманітарна педагогічна освіта повинна базуватися на єдності інтелекту і моралі, на збереженні цілісності і гармонії внутрішнього світу людини, вона є важливим способом прилучення людини до духовних цінностей культури. Сьогодні необхідно говорити не лише про гуманітаризацію навчальних предметів, але й гуманітаризацію самого навчального процесу, освітнього простору в цілому, де актуалізується особистісний досвід майбутніх викладачів. Мова йде, звичайно, не про гуманітарний компонент, а про гуманітарний зміст освіти. Проте спостерігається тенденція до зведення процесу гуманітаризації до розширення предметів гуманітарного циклу, збільшення кількості годин у навчальному плані. Це вихолощує саму ідею гуманітаризації освітнього середовища, дискредитує її ціннісно-смыслову спрямованість. Освіченість, звичайно, означає інформованість і професійну компетентність, але, в першу чергу, характеризує особистісні функції майбутнього викладача як суб'єкта суспільного процесу і індивідуального життя. Майбутні викладачі, здобуваючи освіту, відображають фрагменти культури, які їм пред'являються ззовні. Через призму власного Я, співвідносять продукти чужого досвіду із власним, осмислюють їх, тобто наділяють їх власними смислами.

Саме тому сучасна система вищої педагогічної освіти потребує теоретичних і практичних розвідок конкретних механізмів і умов реалізації гуманітарної освіти, яка покликана забезпечити прилучення майбутніх викладачів вищої аграрної школи до культури як живого втілення світу людських цінностей і сенсу.

Мета статті. Метою нашого дослідження є виокремлення загальнокультурних орієнтирів конструювання освітнього середовища у вищій педагогічній школі для підготовки до професійної діяльності майбутніх викладачів вищої аграрної школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Становлення людини культурно компетентної з високими моральними настановами вимагає перегляду поняття «знання» як певної домінанти освітнього процесу. Дослідники відзначають проблему «девальвації» самого поняття «знання» в сучасному інформаційному світі. В основі даного процесу лежать глибинні зміни на рівні масової свідомості щодо знання як категорії особистісної. Масовій освіті властиві функції складного інформативного інституту, але не «органу» формування знань як особистісних смислів [1].

Проте, освіта – це завжди і перш за все особистісні стосунки людей, яких разом звели цінності і сенс освіти. Центральними в процесі підготовки майбутніх викладачів є стосунки між викладачем і майбутнім викладачем. При цьому сьогодні жорстко закріплені за викладачем і майбутнім викладачем соціальні ролі того, хто вчить і того, кого вчать, того, хто знає і того, хто прагне до пізнання. Такий стиль стосунків викладача і майбутнього викладача відображається і на роботі студента із навчальною літературою. Розуміння майбутнім викладачем навчального тексту часто обмежується лише оволодінням значеннями, які відображені в категоріально-понятійному апараті тексту, але не в його осмисленні, тобто наділенні особистісними смислами.

Результатом усвідомлення соціально-культурного сенсу освіти і його втілення на практиці є гуманітарна культура майбутнього викладача, яка містить безумовний моральний імператив як підхід до будь-яких життєвих явищ і їх оцінки незалежно від конкретних мотивів і цілей власної і чужої діяльності (М.М.Бахтін, В.С.Біблер, М.Бубер, О.О.Галицьких, М.С.Каган, М.В.Кларін, С.В.Кульневич, Ю.М.Лотман, Ю.В.Сенько та ін.).

Поняття «гуманітарна культура» майбутнього викладача акцентує увагу на ціннісному компоненті особистості, на витоках світосприймання людини. Гуманітарна культура протилежна технократизму, абсолютному раціоналізму. Гуманітаризацію освіти психологи і педагоги вважають важливим способом становлення гуманітарної культури особистості, оскільки вона спрямована на єдність інтелекту і моралі, на збереження цілісності і гармонії внутрішнього світу. Саме гуманітаризація освіти є важливим способом прилучення людини до духовних цінностей культури.

Провідними властивостями сучасної людини з розвинутою гуманітарною культурою виступають рефлексивність, креативність, альтруїстичність, потреба в самореалізації і саморозвитку. Е.Б.Бабошина виділяє такі основні ціннісні установки особистості з розвинутою гуманітарною культурою:

- на осмисленість буття (на спів-буття);
- на вільне самовиявлення як цінність;
- на творчий, узгоджений спосіб вирішення проблеми егоїстичного й альтруїстичного;
- на цілепокладаючий характер діяльності [1].

Для гуманістичної психології, на засадах якої відбувається реформування сучасної освіти, суб'єкт завжди первинний. Формувати його не потрібно, а треба лише допомагати в розвитку. Тому завдання становлення особистості студента зміщується від удосконалення традиційного змісту, методів і форм до розробки сприятливих умов педагогічного задіявання особистісних сил, надання педагогічної підтримки особистості. Дослідники констатують, що основною умовою наповнення життєвих подій сенсом, засвоєння людиною суспільно вироблених духовно-моральних якостей є її включеність в «живу» діяльність, яка передбачає актуалізацію у людини спів-присутності, спів-дії, спів-чуття, спів-переживання, спів-участі. Тому освіта як сфера діяльності суб'єктів повинна бути побудована на суб'єкт-суб'єктних стосунках. Інакше кажучи, освіта є дійсною настільки, наскільки вона, справді, реалізує суб'єкт-суб'єктні стосунки.

Життєвий досвід – важлива частина духовного світу майбутнього викладача вищої аграрної школи. В ньому своєрідно відображаються її здібності, інтереси, спрямованість, смисли, цінності. Тому звертання до життєвого досвіду майбутнього викладача, розуміння цього досвіду – шлях до особистості майбутнього освітянина. Пошук, знаходження, осмислення цінностей, представлених у змісті освіти, робить освіту суб'єктною, такою, що розвиває активність особистості майбутнього викладача на рівні її смислотворчості. Досвід внутрішньої смислопошукової діяльності являється згідно особистісно зорієнтованих концепцій специфічним компонентом змісту освіти. Ніякий досвід не засвоюється ефективно, якщо бездіяльна особистісно-смилова сфера майбутнього викладача.

Необхідне ненасильницьке і добровільне включення майбутнього викладача в процес становлення його суб'єктності. О.В.Горбунова, Л.В.Філіпова виділяють низку «принципів педагогічної взаємодії, яка орієнтована на суб'єктне становлення студентів:

- діалогічність;
- емоційну насиченість;
- динамічність: багато запитань, завдань вплетені в дидактичне спілкування і створюють атмосферу активності, діяльної участі, творчості;
- альтернативність: формулювання навчальних завдань і проблем містить в собі декілька конкретних шляхів їх реалізації;
- автономність особистості і невтручання в її психологічний простір, що досягається перш за все за рахунок того, що навчальні ситуації допускають різний рівень суб'єктної включеності;
- високу вмотивованість діяльності;
- опора на рефлексивні процеси; підтримка естетичного ставлення до знань, інтуїції, уяви, творчого ризику в предметній діяльності і мислєдіяльності;
- психологічну захищеність і свободу, яка досягається за рахунок безумовної цінності особистості студента незалежно від результативності його діяльності»[2, 72].

На зміну необхідності ламати і підганяти майбутнього викладача, який розвивається, засобами виховання до деякої досконалої моделі викладача приходять необхідність плавного і обережного розвитку «людського в людині». У відповідності до цього педагогічний вплив поступається місцем взаємодії, партнерству, діалогу, орієнтації на реальну свободу особистості, яка розвивається.

Дослідження цілої низки науковців дозволили визначити діалог як унікальний всеохоплюючий спосіб існування культури і людини в культурі, середовище пошуку смислу цінностей. В діалозі з іншим, як зазначає Ю.В.Сенько, відбувається самовизначення, саморозвиток і викладача, і майбутнього викладача, виникають стосунки нового типу: взаємини співпраці у досягненні спільних цілей і співтворчості [4]. Лише в діалогічній взаємодії з іншим відбувається саморозгортання особистості.

Тому професійне становлення особистості майбутнього викладача вищої аграрної школи неможливе без діалогу ціннісних систем його і викладача. Активізація ціннісно-сислової сфери майбутнього викладача вищої аграрної школи лежить у площині діалогічного (полі- суб'єктного) підходу. Діалог передбачає гуманістичний стиль стосунків майбутніх викладачів і викладачів, гуманітаризацію освітнього середовища в цілому.

Ціннісно-сислові умови передбачають здатність викладача надавати різнопланову педагогічну підтримку майбутнім викладачам. Вона визначається створенням ситуацій вибору з багатьма альтернативами, які забезпечують майбутнім викладачам свободу пошуку варіантів саморозвитку, прояснення сутності засвоєваних знань з позицій відповідності їх критеріям моральності.

Педагогічна підтримка самоорганізації особистості відтворює діяльність свідомості, що просувається від повторення чужого до виробництва свого. При такій організації навчального матеріалу свідомість починає оперувати не стільки завченим знанням, скільки пошуком джерела його смислу, співвіднесенням його сутності з актуальними значеннями, встановленням причинно-наслідкових і інтуїтивних зв'язків тощо, тобто здійснює самоорганізацію особистісних смислів. Самосвідомість майбутнього викладача наповнюється змістом, що збагачує гуманітарне мислення, на основі якого власне педагогічні категорії сприймаються осмислено, особистісно значуще, і педагогічна освіта відбувається як самовизначення особистості в культурі. Майбутні викладачі вищої аграрної школи не лише включаються, занурюються в навчально-виховний простір, але і засвоюють діалоговий механізм організації і конструювання педагогічної діяльності.

Отже, орієнтація на розвиток майбутніх викладачів вищої аграрної школи як особистості, індивідуальності і активних суб'єктів діяльності може бути реалізована лише на основі побудови відповідної стратегії діяльності викладача, яка сьогодні набуває принципово нового сенсу – підтримку майбутнього викладача в духовному самотворенні, розвитку здібності до життєвого самовизначення.

Таким чином, ціннісні настанови конструювання освітнього середовища у сучасному вищому педагогічному закладі пов'язані з процесом осмислення, переосмислення і певною дискредитацією традиційного змісту знань і досвіду. Центральною стає орієнтація на м'яке і делікатне управління процесом передачі соціального досвіду, яка надає йому характеру самодіяльності, ненав'язливого ініціювання діяльності свідомості майбутніх викладачів на пошук смислу, побудови власної картини світу і своїх дій у ньому.

Висновок. Отже, провідними цілями сучасної вищої освіти мають бути загальнокультурні орієнтири, які дозволяють замінити власне знаннєвий підхід на смислотворчий, де і викладач, і майбутній викладач – активні суб'єкти освітньої діяльності. Для цього освіта повинна стати дослідницьким полем, на якому становлення цінностей відбувається не за схемою пересадки із однієї голови в іншу, а в процесі культурного народження смислів життя, що є необхідною умовою духовного розвитку майбутнього викладача. У цьому зв'язку подальшого дослідження потребує проблема педагогічних факторів і умов активізації смислопошукової діяльності майбутнього викладача вищої аграрної школи в навчальному процесі.

Література:

1. Бабошина Е.Б. Культуросообразные характеристики современной личности как ориентиры образования // Мир образования, 2005, № 2. – С.190-199.
2. Горбунова О.В., Филиппова Л.В. Самоотношение как показатель субъектной включенности студентов в профессионально-образовательную деятельность // Мир психологии, 2005, № 3. – С. 67-73.
3. Праздников Г.А. Болонский процесс в смысловом пространстве современного образования // Социологические исследования, 2005 – № 10. – С. 57-62.
4. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.
5. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М., 1999. – 272 с.

УДК 821.161.2:82.02.004

*І.А. Зелененька, к.філол.н., викладач
Барського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. М. Грушевського,
Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка.;
Т.А. Федик, викладач-методист
Барського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. М. Грушевського.*

**УКРАЇНА У ВІРШАХ ВАСИЛЯ СТУСА, ТАРАСА МЕЛЬНИЧУКА,
ВАСИЛЯ СИМОНЕНКА ЯК ДИДАКТИЧНА ТРАДИЦІЯ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

В научной разведке подробно описана методика создания образа Украины в стихах украинских поэтов-диссидентов, участников движения сопротивления, чья манера похожа на патриархальную манеру Тараса Шевченко; это очень примечательно для современного литературного образования.

Ключевые слова: поэзия, образ, символ, мимесис, андеграунд.

The article deals with the detailed description of the method of creating the image of Ukraine in Ukrainian dissidents poetry, members of the resistance movement, whose style is similar to the patriarchal manners of Taras Shevchenko; this is extremely remarkable for modern literary education.

Keywords: poetry, image, symbol, mimesis, underground.

Образ-символ України, красивої і трагічної, поневоленої і в боротьбі за свободу протягом століть, перебував у центрі художньої світобудови таких митців-націоналістів (в'язнів сумління та учасників руху опору) як Василь Стус, Тарас Мельничук, Василь Симоненко. На той час у поезії склався своєрідний лицарський культ України [1, с.78], чи не найголовнішим основоположником якого був Василь Симоненко, натхненний відповідними версифікаціями Тараса Шевченка (адже «Кобзар» є ойкуменою націонал-патріотичного виховання не лише для українців). Цей культ підтримали Василь Голобородько, Ігор Калинець, Іван Світличний, Станіслав Чернілевський, В'ячеслав Чорновіл, Ліна Костенко, Ірина Калинець, Алена Пашко. У науковій практиці сучасної України є окремі згадки про це явище, проте цілісних досліджень, із порівняльним дискурсом, у площині націонал-патріотичного виховання, віршів учасників руху опору та в'язнів сумління бракує. Саме це становить негайний інтерес і потребує широкої науково-методичної трансляції, особливо в ключі розуміння сучасних подій.

Для Василя Стуса тема України, образи України – жінки й матері, України-страдниці й жертви завжди були провідними. У 1984 році він писав у листі до рідних: «Горить мені в душі така збірка: «Страсті по Вітчизні...»; а пізніше, в ув'язненні, на закиди про свою позицію відповідав: За мною Україна – мені відступати ніде» [4; с.479]. Василь Симоненко декларував не так категорично, але не менш упевнено: «Я українець. Ось і вся моя біографія» [3, с.4]. Першою наскрізною особливістю патріотичних поезій Василя Стуса, написаних у

1960-і – на початку 1970-х років, є те, що в них майже відсутня декларативність, прямолінійність вияву почуттів та емоцій, переконання ще не тиснуть на читача своїм максималізмом. Твори не мають промовистих назв, як-от у Василя Симоненка – «Україні», «Земле рідна! Мозок мій світліє...» [3]. Батьківщина у спазматичних мініатюрах Василя Стуса, як правило, виписана медитативно. Суб'єктом мовлення у значній кількості творів є ліричний герой-спостерігач, патріот-аналітик із політологічним хистом, транслятор і ментор; мова йде про вірші «Останній лист Довженка», «Сковорода. Хвилеві трени», «Голос Сковороди», «Дума Сковороди», «Тарас на засланні», «Костомаров у Саратові», «Гайдамацьке». У цих творах Василь Стус постає і як майстер натяків, алюзії – це була добра нагода обминути тоталітарну цензуру; легкі, майже прозорі алюзії легко розтлумачити читачеві й шкільного віку, коли він студіюватиме такі твори як «Коли помер кривавий Торквемада» Д. Павличка, «Курдському братові» В. Симоненка, «Іма Сумак» Л. Костенко. Але, на відміну від більшості алюзійних творів, написаних поколінням шестидесятників, герої поета-в'язня сумління Василя Стуса – українці. Подібно переосмислює історію й Тарас Мельничук, ув'язнений у тій-таки Зоні 36; ліричний герой його віршів самозаглиблений поет-вигнанець, національний пророк-месник: «І без волі можна, і без хліба. / І без чорної – на закуску – ікри. / І перехреститися мечем дуліба, / і податися за сіллю в Крим...» [2, с.34]. Політв'язень, що доводить автор, – це особистість із трагічно розірваною свідомістю, затюрмлений політично та психологічно патріот-християнин: «Співають півні на святій Русі, / яка святою не була ніколи», «Моя земля святиня хліба і меча» [2, с.56].

Провідна тема віршів Василя Стуса, Василя Симоненка, Тараса Мельничука – любов до Батьківщини й обов'язок перед нею. Так, у поезії Василя Стуса «Останній лист Довженка» [4; с.92] зображена трагедія митця, силоміць розлученого з Батьківщиною; усе відповідає історичним реаліям – Олександр Довженко справді почувався каторжанином у Москві та звертався з листом у спілку письменників. Стусова поезія саркастична: «Давно опазурились солов'ї // одзьобились на нашій Україні. // А як не чути їх? Немає сил» [4; с.92]. «Останній лист Довженка» перегукується з Шевченковим «Заповітом». Стусів персонаж, якщо побачить Дніпро, то «востаннє розстроює рану»: Дніпро і кручі для автора, як і для Шевченка, – символи України, але якщо в Тараса Шевченка «реве ревучий» (як нескорений народ), то у Стусовій поезії Дніпро пекельно німує: «Нехай гризуть дніпрові гострі кручі // моє зболіле серце» [4; с.92]. Помежи Стусових історичних персонажів особлива роль належить Тарасові Шевченкові. Навіть там, де він не є героєм поезій, голос вчителя часом накладається на голос В.Стуса, його авторське «я». З цього приводу М.Коцюбинська писала, що між В.Стусом і Т. Шевченком була «глибоко внутрішня єдність, духовний зв'язок» [4; 21]. Це ж можна стверджувати й про вірші Тараса Мельничука, у якого волошка читає синьоокого Шевченка, котрий виростає на теренах нового століття під грушею. Василь Стус як молодий літературознавець і критик відкрив для себе Василя Симоненка саме в тягlostі зв'язків із музою Тараса Шевченка: «Коли деякі його ровесники, стаючи в позу, відшукували для себе модерних метрів, то Симоненко повертався виспраглим лицем до гнівної музи Т. Шевченка... Він відважився бути не новатором» [2]. Отже, вивчивши традиційну, класичну, народнопісенну манеру писання, поети, услід за Тарасом Шевченком, ввели у свої твори найбільш природні та зрозумілі для читача образи України, рідної землі, матері й помітили це у віршах своїх найперших молодих колег.

Твори Василя Симоненка вирізняються багатими літературними та філософськими ремінісценціями з віршів Тараса Шевченка: переважають риторичні звертання до найбільш природних людських почуттів – любові до Матері й рідної землі. Поезія «Шум полів» (Над «Кобзарем») – це луна поезії Тараса Шевченка, а також погляд на його творчість і на історію очима сучасного Симоненкові читача. Форма сонета про те, що поет не наслідує, а переосмислює культурну спадщину, акумулюючи нове: «Щось у мене було / І від діда Тараса, / І від прадіда – Сковороди («Стільки в тебе очей...»)» [3, с.5]. Майстерно вкраплені у твори народні пісні й ремінісценції з творів Тараса Шевченка, інтонації «Кобзаря» вчуваються у віршах «Аж з-за гаю набігає тихий вітровий», «Яром та долиною», «Гей, мовчать діброви на краю села».

Варіант поетичного «я» Василя Стуса, Василя Симоненка, Тараса Мельничука – патріот, що в медитаціях прагне досягнути минуле й сучасне України, знайти вихід з політичної і духовної кризи. Типовий твір – «Отак і вікувати...» Василя Стуса (1968р.): «Не нарікаю, Боже, // на іспити важкі: // Одним стражденним дрожем // злютовано віки» [4, с.78]. Пригадаємо, як писав Тарас Шевченко: «Не нарікаю я на Бога». Стусова Україна – духовна Україна, вільна, котра існує тільки в задумах Бога, «наша», тобто народна, національна, а не комуністично-більшовицька: «Там *наша Україна*, // котра не знає грат, // а притиску, а кпини, // а помсти – й востократ» [3, с.36]. У Тараса Шевченка читаємо: «В Україну ідїть, діти, в *нашу Україну*». У Василя Симоненка Україна – «моя» (пригадаємо тут поезію «Україно, п'ю твої зіниці»): Україно! Ти моя молитва», «Україно, ти для мене диво, / І нехай пливе за роком рік, / Буду, мамо, горда і вродлива, / з тебе дивуватися повік» [3, с.67]. Тут же є мотив самопожертви заради України: Ради тебе перли в душі сію, Ради тебе мислю і творю...» («Задивляюсь у твої зіниці...») [3, с.70]. Це ж видно в іншому творі В.Симоненка – у промовистій декларативній, пафосній присвяті «Україні»: «Коли мечами злоба небо крає / І крушить твою вроду вікову, / Я тоді з твоїм ім'ям вмираю / І в твоєму імені живу!» («Україні») [те ж]. У тісному зв'язку з творчістю Василя Стуса та Василя Симоненка розвивається, еволюціонує образ автора як свідомого українця, дисидента у віршах Тараса Мельничука: «я риба / я в морі / у вільному морі / якщо не зважати / на маленьку дрібничку – / гачок у губі», «поети / бранці й ланці / і вовчулаки й сибіряки / і снігової-хуртовини (я аж заплакав) / босі з України / у вікно дивляться / облизуючи місяць» [2, с.72].

Отже, згадані твори поетів-учасників руху опору II половини ХХ століття нагадують у своїх настроях вірші «Кобзаря». У Т. Шевченка читаємо («Сон» («Гори мої високі...»)): «Я так її, я так люблю мою Україну убогу, / що проклену святого Бога, за неї душу погублю!» [5] – це своєрідний канон, закон для наступників, що промовисто проглядає на рівні тем, мотивів, образів, збірок і доль митців. Стусова Україна бачиться з-за ґрат, це спалах уяви і різкий контраст («На колимськїм морозі калина»): «Неосяжна осонценна днина, / і собором дзвінким Україна / написалась на мурах тюрми» [4, с.78]. У поезії Василя Симоненка «О земле з переораним чолом...» поет медитує навколо історичної долі-трагедії України, жінки з переораним скорботою чолом, жінки зі втраченою красою, але дорогої синам, що підтверджує поетизм «Українонька», а також контрадикторні образи, поняття-антагонізми й численні семантичні протиставлення: «О, земле з переораним чолом, / З губами, пересохлими від сміху, Тебе / вінчали з кривдою і злом, / Байстрятам шматували на утіху. / Вкраїнонько, / Розтерзана на шмаття / ... Любове світла! Чорна моя муко! / радосте безрадісна моя! / Бери мене! У материнські руки / Бери моє маленьке гнівне Я! / ... Для мене найсвятіша нагорода – / Потрібним будь, красо моя, тобі» («Любове світла, чорна моя муко») [3, с.80]. У Василя Стуса Україна асоційована з полем синім, як льон, де льон росте на парадоксальній рідній чужині («У цьому полі синьому, як льон»): «Вистояти. Ні – стояти. Тільки тут. У цьому полі, / що наче льон. І власної неволі / спізнати тут, на рідній чужині» [4, с.69]. Зі спогадів про своє підрадянське дитинство Василь Симоненко написав поезію «47 рік» і витворив панорамну картину колгоспного пекла: «А люди йшли байдуже, мов лелеки, / Із косами дідівськими на лан, / В полукіпках лишали чорні глеки / І, зуби стиснувши, «виконували план» [3, с.10]. Твір має вельми виразні ремінісценції з Шевченковим віршем «І виріс я на чужині»: «Село неначе погоріло, / Неначе люди подуріли, / Німі на панщину ідуть / І діточок своїх ведуть» [5, с.96]. Отже, інтертекстуально поезія учасників руху опору надзвичайно багата, насичена візіями Тараса Шевченка, символами його долі. Отже, поезія «Кобзаря» є прототекстом для віршів Василя Симоненка, Василя Стуса, Тараса Мельничука. Василь Стус пророчче звертається до свого народу («Народе мій, до тебе я ще верну...»), передчуваючи смерть, так, як Т.Шевченко у поезії «І виріс я на чужині...»: «Народе мій, до тебе я ще верну, / як в смерті обернуся до життя / своїм стражденним і незлим обличчям. / Як син, тобі доземно уклонюсь, / і чесно гляну в чесні твої очі, / і в смерті з рідним краєм поріднюсь» [4, с.78].

Найбільше, на нашу думку, вивищує образ України, ототожнений за силою пафосу з образом-символом великої України-матері, виписаної Тарасом Шевченком («У нашій раї, на

землі...»), вельми дидактичний, хрестоматійний, поезія Василя Стуса «Ярій, душе...», присвята знищеній тоталітарним режимом за співробітництво з Василем Симоненко у справі жертв репресій та судів-трибок, художниці Аллі Горській, де серце України – в білій стужі: «Ярій, душе. Ярій, а не ридай. / У білій стужі сонце України. / А ти шукай – червону тінь калини / на чорних водах – тінь її шукай, / де жменька нас. Малесенька шопта / лише для молитов і сподівання» [4, с.90]. У спадщині Василя Симоненка це «Лебеді материнства» – колискова-славень незрадливій материнській любові та синівській вірності Вітчизні: «Можна все на світі вибирати, сину, / Вибрати не можна тільки Батьківщину» [3, с.94].

У віршах Тараса Мельничука присутній Шевченків міф України (він не обмежується націоналізмом та історіософією, тому є функціональним типом візіонеризму) [2 с.45]: міфологізування поета пов'язане з усвідомленим прагненням відродити Скіфію, Київську Русь, Гетьманщину як моделі вільної, гармонійної України: «Черлена Русь – моя свята дикунка, / в якій в косах черешневий дим», «а що лишилось від цариці Катерини, / що зжерла серце України?», «ой додому ляшеньку / додому / та не кажи нікому / що втертяв Україну», «Десь на Вкраїні квітнуть вишні, / й повстанців – гайдамаків піших / волочить бусурмен конем» [2, с.89]. Поряд із Україною, як і в поета-інтелектуала Василя Стуса, образи-васали з історичного минулого, збірні та конкретно-історичні образи ворогів: печеніги (образ міста Печеніжина), турки і татари, ляхи і москалі, царі – Батий, Петро I, Катерина II, Ленін, Сталін, українці-моральні покручі: «тут кожен сам башибузук / що власноруч стина вітчизну з плеч» [2, с.96]. Загальною властивістю таких образів-варіацій України є їхня поліфонічність, багатий підтекст, змалювання ворожого до України світу, дивування і стихійний супротив автора фактам історії та прогнозованому майбутньому, що є модерністськими прийомами [3, с.342]. Узагалі, твори Василя Стуса, Василя Симоненка, Тараса Мельничука засвідчують, що у 1960- 70-і роки поети переживали пору громадянського і творчого самовизначення на найголовнішій для них проблемі – бути чи не бути самостійній Україні; митці оцінювали минуле як трагедію, сучасність – як кризу, зобразили Вітчизну як найвище земне добро для кожної людини, витворили прецеденти незалежницької української думки нового часу й постулати теорії націоналізму новітнього часу.

Василь Стус в частині творів вдається до алюзій; виявляє себе поетом-аналітиком, який, здається, мислить філософськими та соціологічними категоріями. Він виступає від імені покоління, української громади, яку прагне пробудити і згуртувати, як то робив Тарас Шевченко. Неоромантик Василь Симоненко вдається до народнопісенної традиції, до езопівської мови й алегорії. У екзистенційних [5], спазматичних творах Василя Стуса й Тараса Мельничука зустрічаються літературні ремінісценції, Василь Симоненко переосмислює здебільшого фольклорну символіку; він у своїх струнких римованих творах, на відміну від охочих до верлібрів та думних віршів В.Стуса, Т.Мельничука – як журналіст, ще й публіцистичний, декларативний. Отже, всі ці поети закорінені в шевченківських традиціях, у Василя Стуса переважають раціональні чинники творчості, у Василя Симоненка – неромантизм; у в'язнів сумління Тараса Мельничука, Василя Стуса – інтуїтивне, підсвідоме. Сукупно, якщо узагальнити дискурс, їхня творчість – це продовження Шевченкових пророцтв і застережень. Причину світових нещасть, увібравши досвід Шевченкових осяянь, митці побачили у всевладді диктаторів і в тотальному підкоренні їм більшості людей.

Література:

1. Лексикон загального і порівняльного літературознавства [ред.кол.] – Чернівці: Золоті литаври, 2001 – 636 с.
2. Мельничук Т. Князь роси / Т. Мельничук. – К., 1995. – 112 с.
3. Симоненко В. Берег чекань: вірші. / В. Симоненко. – Торонто, 2006. – 380 с.
4. Стус В. Палімпсести: Вибране. / В. Стус. – К.: Факт, 2006. – 432 с.
5. Шевченко Т. Кобзар [Передмова О. Гончара.] / Т.Шевченко. – К., 1990. – 592 с.

Г.А. Іваниця,
Вінницький обласний інститут
післядипломної освіти педагогічних працівників

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЗАСОБАМИ ГРОМАДЯНСЬКО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

В статті дається дефинитивний аналіз смислових составляючих української ідентичності і аргументуються педагогічні основи формування української ідентичності посредством комплексної системи громадянсько-патриотического виховання школярів.

Ключевые слова: українська ідентичність, благодетельність, патріотизм, педагогічні основи, громадянсько-патриотическое виховання, школярів, комплексная система.

The article deals with the analyses of semantic components of Ukrainian identity and pedagogical grounds of creation of Ukrainian identity through the complex system of the patriotic upbringing of primary schoolchildren.

Keywords: Ukrainian identity, charity, patriotism, pedagogical grounds, patriotic upbringing, primary schoolchildren, complex system.

Постановка проблеми. Сьогодні надзвичайно актуально для нас звучать слова англійського вченого Ентоні Д. Сміта: «Люди повинні ідентифікувати себе з нацією, якщо прагнуть свободи й самореалізації» [2].

Термін «ідентифікація» в буквальному розумінні означає ототожнення, уподібнення об'єктів. У «Філософському енциклопедичному словнику» ідентифікацією визначають як «дію, спрямовану на встановлення ідентичності». Якщо ідентифікація (самоідентифікація) передбачає дії, деякий процес співвіднесення одного суб'єкта з іншим, виявлення спільних чи, навпаки, специфічних ознак, рис, то ідентичність постає як певна даність, результат процесу ідентифікації (самоідентифікації).

Етимологія слова «ідентичність» (від латинського *identicus* – однаковий, тотожний) поєднує у собі два значення: перше – тотожність особі самій собі, антиномією у цьому розумінні для нього буде слово «інший»; друге – виняткова однаковість із кимось або чимось, у цьому випадку антиномією є «різний». Ідентичність – співвіднесеність когось (що має буття) з самим собою у зв'язку із власною змінністю, мінливістю постає як спосіб збереження форми того або іншого суб'єкта в часі та просторі. Поняття «ідентичність» може мати й інше значення – унікальність, справжність [4]. Зазначимо, що в європейських мовах ідентичність (англ. *identity*, фр. *identite*, нім. *Identitat*), на відміну від українського і російського відповідників, означає не тільки «тотожність» і «автентичність», а й «особу», «особистість».

Засадю консолідації будь-якого суспільства, у тому числі України, є загальнонаціональна ідентичність – ототожнення себе людиною з певною спільнотою, її символами, цінностями, історією, територією, культурою, державними та правовими інституціями, політичними й економічними інтересами. Йдеться про прийняття цієї ідентичності не лише на суто раціональному рівні, а й на емоційному, семантико-міфологічному [1]. Очевидно, що кожна нація й будь-яка національна держава мають визначити для себе (свідомо чи несвідомо), за допомогою яких символів вони хотіли б презентувати себе на індивідуальному чи колективному рівні. Усі успішні нації володіють набором стрижневих символічних елементів, що є для їх громадян своєрідними «критеріями істини» [9].

В Україні проблема національної ідентичності обумовлена тривалим періодом бездержавності, перебуванням територій сучасної України під контролем різних імперій і державних утворень, тривалою мовно-культурною асиміляцією українського населення.

Отже, ідентичність нації – її цивілізаційний бренд, соціокультурна ніша країни, визначальна засада зовнішньої та внутрішньої політики держави. Як справедливо вважає О. Сергєєва, основою існування будь-якої цивілізаційної системи є її самоідентифікація, оскільки самоідентифікаційний принцип має властивість діахронного (від покоління до покоління) соціально-культурного відтворення, тобто в підсумку відтворення базових цінностей і стійких навичок людей, визначених традицією культурного розвитку, соціальними та духовними константами [4].

У зв'язку з глобалізацією як визначальним процесом розвитку сучасної цивілізації виникає гостра проблема національної (української) ідентичності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми ідентичності досліджувалися представниками різних пізнавальних парадигм, які висували власні аргументи щодо визначення змісту ідентичності, механізмів і чинників її формування, що часто актуалізували той чи інший аспект самоототожнення або виділяли історичні особливості формування. Зокрема, в зарубіжній науці вивчалась переважно в руслі соціальної і культурної антропології та психології з різних теоретико-методологічних позицій (З. Фрейд, Е. Еріксон, К. Юнг, А. Ватерман, Б. Геральд, Дж. Колеман, Дж. Марсія, Д. Маттесон, Е. Дюркгейм, Ф. Барт, В. Дуаз, Г. Кон, В. Коннор, М. Мід, С. Московичі, Е. Сміт, С. Страйкер, Г. Теджфел, Дж. Гернер, Ю. Хабермас, С. Гантінгтон, Ч. Тейлор, Г. Люббе, В. Хесле, П. Бергер, Б. Лукман, М. Барретт та ін.).

З-поміж вітчизняних науковців, які наголошують на об'єктивних чинниках виникнення та розвитку ідентичності, можна виокремити роботи І. Кресіної, Л. Нагорної, В. Євтуха, М. Обушного, Л. Шкляра, М. Рябчука, М. Михальченка, Б. Парахонського, Г. Палій, О. Кривдика, О. Ляшенка, М. Степико та ін.

Теоретичний аналіз різних концептуальних підходів до вивчення проблеми національної ідентичності показав, що ідентичність є результатом процесу ідентифікації й розглядається сучасними науковцями як найважливіший *механізм соціалізації, етнізації та виховання особистості*. Це проявляється у прийнятті індивідом конкретної соціальної ролі, в усвідомленні ним власної групової приналежності, у формуванні у нього певних соціальних установок.

Ідентифікація як процес ототожнення індивіда з тим чи іншим об'єктом, людиною, групою відбувається на основі засвоєння певних культурно-символічних ознак, цінностей, стандартів поведінки, соціальних установок і ролей в процесі громадянсько-патріотичного виховання. Це почуття спільності формується на основі відмінності інколи і протиставлення «свого» і «чужого».

Отже, *ідентичність* – це не тільки самовіднесення себе до тієї чи іншої спільноти людей, наприклад, нації, а й уява про неї (автостереотипи), її мову, культуру, історію і державність, якщо така є. Це динамічна структура, яка розвивається упродовж всього людського життя, причому цей розвиток є нелінійним та нерівномірним, він проходить через подолання криз ідентичності, може йти як у прогресивному, так і у регресивному напрямі. Відповідно, ідентифікація розглядається як процес, включений в цілісну життєдіяльність суб'єкта, нерозривно пов'язаний з когнітивною, емоційною, ціннісно-сміисловою та поведінковою сферами особистості, зумовлений її потребами, мотивами, цілями і установками, опосередкований мовою, нормативно-звичаєвими, знаково-символічними, ідейно-образними та ціннісно-смісловими системами культури.

І одним із головних пріоритетів соціальної модернізації українського суспільства, на думку А. Єрмолаєва, є пошук оптимальної та прийнятної для більшості населення України моделі загальнонаціональної та загальногромадянської ідентичності, що органічно поєднувала б громадянські та соціокультурні складники, враховувала б соціокультурну, етнокультурну та мовну специфіку регіонів [9].

Сухомлинська О.В., Боришевський М.Й., Чорна К.І., Тараненко І.Г., Рябов С.Г., автори Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, наголошують на визначенні основних понять, які необхідно правильно тлумачити під час організації громадянсько-патріотичного виховання у сучасній школі з метою формування української ідентичності.

Метою статті є дефінітивний аналіз змістових складників української ідентичності й обґрунтування педагогічних засад щодо її формування засобами комплексної системи громадянсько-патріотичного виховання учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу. Українська ідентичність не тотожна ані національній, ані етнічній. Національній – тому, що вона не обмежується кордонами держави Україна, і в певному відношенні є тотожною громадянській ідентичності як феномену політичної нації. Етнічній – оскільки, по-перше, система цінностей українського етносу, його культура, звичаї, обряди не є загальноприйнятими, а, по-друге, українці – не просто етнос, один із багатьох, який мешкає на теренах України, а етнос титульний, що дає назву країні, державі та її символам. Українську ідентичність мають також представники численної діаспори. Крім того, Україна, як і всі країни, теж має свою неповторну природну та соціокультурну ідентичність, на підставі якої формується і внутрішній, і міжнародний імідж та бренд [4, 9].

Уточнення понятійно-термінологічної складової феномену української ідентичності дозволяє стверджувати, що вона «утримує» в собі суттєві відмінності уявлень про історичне минуле країни, які визначають сьогоднішній образ нації та держави і специфіку їх сприйняття громадянами.

Визначальними маркерами української ідентичності мають стати також чесність, передбачуваність, надійність у відносинах із союзниками та друзями; безповоротність у демократичному виборі: щира відданість ідеалам свободи, солідарності та справедливості, правової держави та громадянського суспільства, плюралізму й гуманізму; оптимізм і впевненість у своїх силах; рішуча відмова від подвійних моральних стандартів, громадянської пасивності; висока сучасна культура в усіх її проявах [9].

Українська ідентичність, крім того, повинна мати й загальноцивілізаційну ментальність – її співвіднесення із сучасною інформаційною епохою, екзистенційними цінностями, полікультурним розмаїттям світу. Важливість цього зв'язку полягає у потребі включення національного буття у світову систему взаємовідносин, подолання обмеженості етнічної ментальності, просте визначення якої дав Ж. Ле Гофф: *це те спільне, що історичний індивід поділяє з іншими людьми свого часу*, українськими дослідниками піднесено до центрального аспекту історії, «який охоплює усі сфери життя». На противагу цьому ідентифікаційна ментальність культури означає постійний інтелектуальний вибір суспільством кращих взірців його життєдіяльності в наявних історичних умовах, що зовсім не співпадає з етнічним життям [9].

Важливим складником української ідентичності, який часто є визначальним її різновидом, є *ідентичність приналежності до країни*. Йдеться про країну як край, малу Батьківщину, життєвий простір тощо. Тому останнім часом зростає *громадянська ідентичність українців*, більшість яких починає ототожнювати себе насамперед із власною країною.

Громадянська ідентифікація особи в демократичних суспільствах засновується на тому, що громадянин є найбільшою цінністю, задоволенню потреб якого підпорядковані законодавство й уряди, наділені політично-публічним характером влади.

Таким чином, громадянська ідентифікація має виявлятися через **«громадянськість»**, – якісну ознаку громадянина, спроможного визнавати, підтримувати, дотримуватися державних правових норм, виконувати обов'язки, знати свої права й уміти ними користуватися з метою задоволення власних і суспільних потреб. При цьому постає питання про культуру громадянськості, яка забезпечує постійну й ефективну участь громадян у вирішенні загальносуспільних справ.

В Концепції громадянського виховання вказано на багатоаспектність поняття «громадянськість», яке є фундаментальною духовно-моральною якістю, світоглядно-

психологічною характеристикою особистості, що має культурологічні засади, зумовлена її державною самоідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни. Громадянськість відображає життя людини як громадянина, орієнтує на виявлення особистісного, громадянського, професійного і сімейного становлення.

Отже, «формування громадянськості як інтегральної якості особистості, яка дає можливість людині відчувати себе юридично, соціально, морально й політично дієздатною» [3, с. 75] є одним із напрямів формування української ідентичності засобами громадянського виховання особистості.

Визначальною засадою формування української ідентичності є *консолідація суспільства довкола цінностей українства*. Адже для свого політичного, соціального, економічного й військового становлення українське суспільство потребує *колективної пам'яті, колективної моралі, колективних цінностей*.

Соціально цінною і внутрішньо вільною у всіх сферах суспільного й особистого життя людину роблять моральні якості. Вони визначають її рівень соціальної активності й зрілості, виступають найсуттєвішими внутрішніми механізмами, що лежать в основі морального вибору й саморегуляції поведінки. На соціальному рівні інтерес представляють, насамперед, зміст і форми прояву соціально-нормативних типів доброти та здійснення добродійності, а також прояв припустимих з погляду суспільної моралі їхніх варіацій. Нашу думку, до *важливих складників української ідентичності* має бути зарахована *добродійність*, як складне інтегративне структурно-особистісне утворення, що передбачає наявність позитивних духовно-моральних якостей особистості; стійкого діяльнісного альтруїстично-ціннісного ставлення до себе, до людей, до навколишнього світу та забезпечує свідоме, вільне, особистісно вмотивоване (не детерміноване зовнішніми силовими чинниками) самовизначення власної світоглядної позиції через здійснення морально виправданими засобами добродійних вчинків, які відповідають власним інтересам, потребам суб'єкта і водночас спрямовані на досягнення моральної мети (спільного блага для суспільства, для себе й для інших, добра та вільного цілісного розвитку особистості), супроводжуються емоційним станом задоволення від результатів учиненого, зумовлюють позитивну ціннісну динаміку в свідомості особистості, стають способом її особистісного існування у світі, тобто стилем життєдіяльності.

Отже, одним із способів розвитку української ідентичності є формування добродійності особистості, яка має консолідаційний потенціал. «Добродію», «Добродійко» – специфічно українське шанобливе звертання як до знайомого, так і до незнайомого і вважається «почесною назвою осіб, що добре роблять».

Як свідчать соціологічні дослідження, позитивною тенденцією формування української національної ідентичності можна вважати те, що більшість українців пишаються своєю країною, вважають себе патріотами, незважаючи на всі соціально-економічні проблеми свого буття. За роки незалежності, особливо Революції Гідності, абсолютна більшість громадян країни не просто звикли до державних символів незалежної країни, а і сприймають їх як свої.

Отже, виховання громадянина має бути спрямоване передусім на виховання *«патріотизму»*. Етимологічно це слово походить від латинського «patrio» – батьківщина – країна батьків, країна твого народу. В свою чергу, слово «patrio» веде родовід від «pater» – батько – кровний і духовний отець. У словниках, довідковій літературі, незважаючи на термінологічну відмінність, загальним для визначення патріотизму є любов до Батьківщини.

Суть патріотизму розкрито у працях Г. Ващенко, І. Огієнка, С. Русової, Я. Чепіги, Г. Сковороди, К. Ушинського, В. Сухомлинського. Осмислення нових теоретичних підходів сучасного патріотичного виховання представлено в працях О. Вишневецького, П. Ігнатенка, Т. Загородньої, П. Кононенка, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, В. Ступарика, К. Чорної, П. Щербаня та ін.

Патріотизм – системоутворююче поняття національної свідомості і самосвідомості народу, яке визначається любов'ю до народу України, надії та віри у найкраще майбутнє, знаннями історії й кращих надбань народу, гордістю та відданістю своїй Батьківщині, готовністю до практичної діяльності на благо України, до подвигів і жертв в ім'я інтересів вітчизни.

У підсумку зазначимо: на нашу думку, «громадянськість», «добродійність», «патріотизм» – змістові структурні складники української ідентичності й пріоритетні напрями щодо її формування засобами комплексної системи громадянсько-патріотичного виховання.

Громадянсько-патріотичне виховання визначаємо як виховання глибоко національне за змістом, що носить державоствердуючий людинотворчий характер, тісно пов'язане з морально-етичним вихованням і компонентами патріотичного виховання (історико-патріотичне, героїко-патріотичне та військово-патріотичне), а концептуальною позицією організації виховного процесу є **комплексний підхід**, що передбачає концентрацію змісту, методів, форм освітньо-виховної роботи навколо ціннісно-сміслових домінант. Досвід переконує, що навчальний заклад як соціальний організм може стати тим виховним середовищем, атмосфера якого обумовить необхідні ціннісні установки й забезпечить оволодіння особистістю життєвою компетентністю за умови, що до його педагогічної канви буде вплетена комплексна виховна морально-етична система – така синергетична виховна система, яка цементує та актуалізує ціннісні основи всіх компонентів шкільного життя: *навчальну діяльність, перерву як продуману організацію міжурочного простору, позаурочну та позакласну діяльність, наповнюючи її відповідно цілям змістом.*

В процесі дослідження була розроблена організаційно-педагогічна модель комплексної системи громадянсько-патріотичного виховання школярів в ЗНЗ: «Добродій–Патріот–Громадянин» з метою формування української ідентичності (рис.1.1).

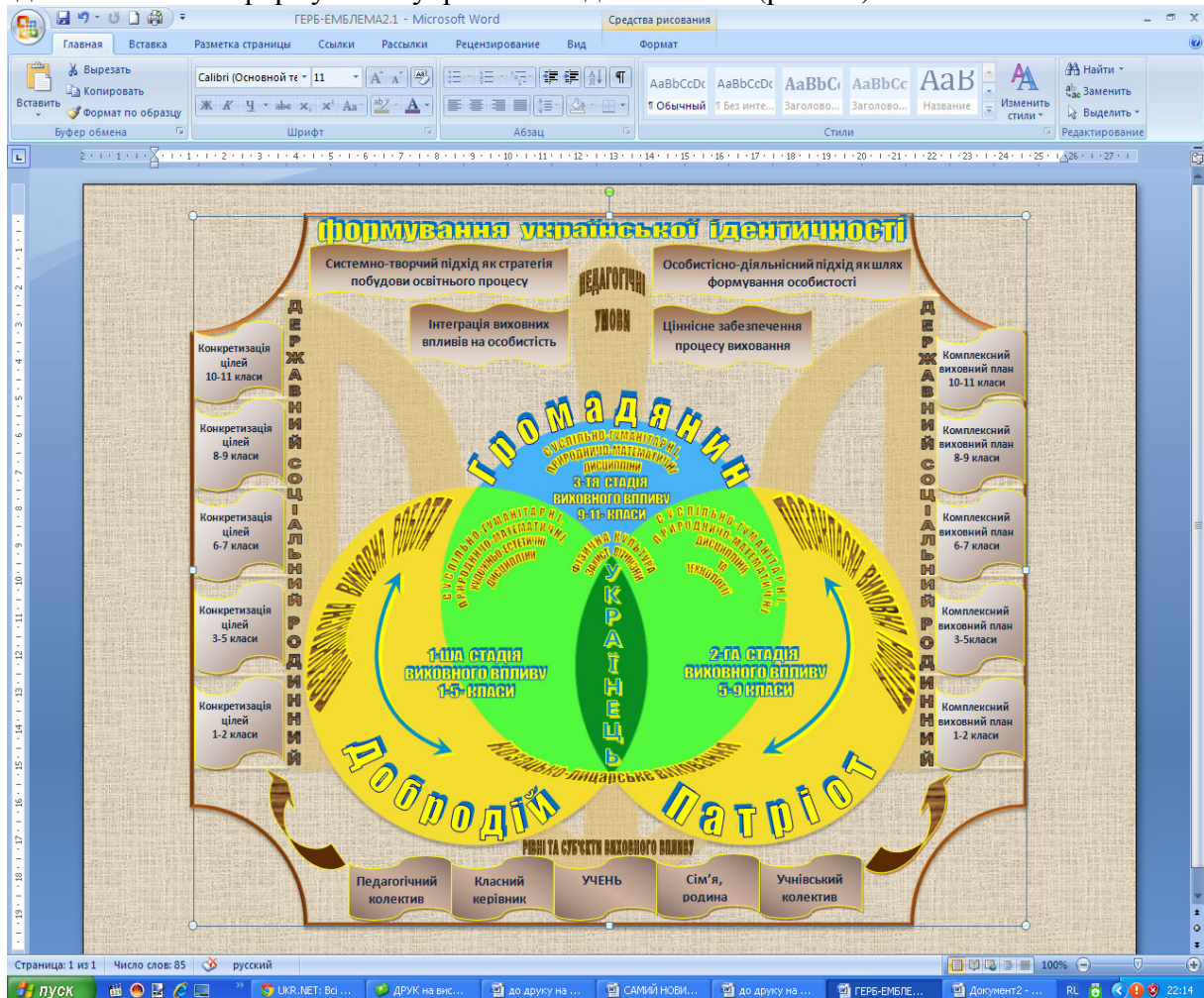


Рис. 3.1. Організаційно-педагогічна модель комплексної системи громадянсько-патріотичного виховання школярів: «ГРОМАДЯНИН – ДОБРОДІЙ – ПАТРІОТ» з метою формування української ідентичності

Комплексна виховна система ЗНЗ передбачає концентрацію виховних впливів навколо етичної ціннісно-смыслові домінанти «Добродій–Патріот–Громадянин» й дотримання педагогічних засад підвищення ефективності виховної роботи та забезпечення неперервності педагогічного впливу на особистість.

1. **Реалізація консолідаційного потенціалу мови через підняття її авторитету.** Впровадження не лише в навчальний процес державної української мови, а й у щоденне життя учнівського та педагогічного колективів, родин, громади і створення таких умов, за яких українською мовою говорити було б просто необхідно, а знати її – корисно для кар'єри, навчання, спілкування, роботи, дозвілля тощо.

2. **Громадянсько-патріотичне виховання засобами еколого-краєзнавчої роботи в освітньому закладі** (заходи, які спрямовані на пізнання природи рідного краю та організації природоохоронної роботи); **засобами героїко-патріотичної роботи** (заходи з метою формування почуття гордості щодо визначних дат, вчинків предків) в освітньому закладі.

3. **Громадянсько-патріотичне виховання засобами історико-патріотичної та історико-краєзнавчої роботи в освітньому закладі** (заходи, які спрямовані на пізнання історико-культурної спадщини народу) й **створення власної системи мотивації формування української ідентичності** – зосередження на осмисленні в зарубіжній літературі та філософії аристократичних традицій, які найбільше близькі українцям, на лінії культурної спорідненості, втілені у самобутніх міфах, спогадах, символах і цінностях.

4. **Громадянсько-патріотичне виховання засобами дослідницько-пошукової роботи** при викладанні технологій та дисциплін художньо-естетичного циклу й **з'ясування «спорідненості», генетичної схильності українців до типів праці та діяльності**, тобто долучення до родинно-побутових традицій, звичаїв, збережених даною спільнотою; уміння виробляти речі народного побуту, своєрідно використовуючи ремесла і промисли, які передають з минулого в майбутнє усталені століттями форми, ідеї, образи, теми, формують кодекс народної етики й естетики й забезпечують безперервність родинних традицій.

5. **Розвиток суспільствознавчої підготовки учнів, зокрема історичної, громадянознавчої та правової**, що забезпечує виховання правової культури, поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки – Герба, Прапора, Гімну України та історичних святинь. **Громадянсько-патріотичне виховання формується на прикладах історії становлення Української державності, українського козацтва, героїки визвольного руху, досягнень у галузі політики, освіти, науки, культури тощо.**

6. **Звернення до витоків ідеї організації фізкультурно-масової роботи в історії вітчизняної педагогічної думки та організація військово-патріотичного виховання учнівської молоді на уроках та в позакласній роботі з фізичної культури на засадах козацької педагогіки** (заходи, які спрямовані на формування ціннісної мотивації особистості до здорового способу життя, розвиток морально-вольових якостей, необхідних захиснику Вітчизни, підвищення рухової активності та розвитку рухових умінь і навичок, необхідних для підтримки оптимального рівня фізичного здоров'я, виховання сили, дисциплінованості в процесі заняття фізичною культурою та спортом)

7. **Створення сприятливого для громадянсько-патріотичного виховання інформаційно-освітнього середовища засобами використання технологій Web 2.0** – середовища для розвитку особистості і включення її у процес спілкування навіть тоді, коли в реальному житті людина має певні бар'єри для спілкування, виховання високоорганізованої спільноти з прогресивними, національно налаштованими системами цінностей, яка відзначається активною громадянською позицією (створення сайту майстрів народної творчості з метою ознайомлення громадськості із їх діяльністю; організація інтернет-виставок робіт, інтернет-конференцій, чат-семінарів, майстер-класів з народних ремесел). Крім того, сучасні інформаційні технології дозволяють створювати електронні розробки освітніх продуктів, чим досягається істотне скорочення витрат на поширення освітніх продуктів і послуг.

Висновки. Узагальнюючи вищесказане, стверджуємо, комплексна виховна система є інтегратором виховної взаємодії, всіх виховних впливів, які спрямовані на дитину в цілісному педагогічному процесі, що дозволяє реалізовувати цілі і завдання громадянсько-патріотичного

виховання за конкретних соціально-педагогічних умов, з урахуванням специфіки кожного навчального закладу й не може бути ідентичною в різних закладах освіти. Дотримання педагогічних засад впровадження комплексної виховної системи створює таке виховне та освітньо-розвивальне здоровозбережувальне середовище, у взаємодії з яким у вихованців формуються очікуванні змістові структурні складники української ідентичності – «громадянськість», «добродійність», «патріотизм» й створюються ті природні оптимальні умови, за яких учень з об'єкта виховання перетворюється на суб'єкт індивідуального морального розвитку на основі збереження (а при потребі й відтворення) фізичного, психічного, соціального здоров'я вихованця.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : сходження до духовності : наук. видання / І. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
2. Ентоні Д. Сміт. Національна ідентичність / Ентоні Д. Сміт. – К. 1994. – С. 82.
3. Заковоротная, М.В. Идентичность человека: социально-философские аспекты / М.В. Заковоротная. – Ростов-на-Дону : СКНЦ ВШ, 1999. – 175 с.; Зливков, В.Л. Самоідентифікація в педагогічній комунікації / В.Л. Зливков. – К. : Український центр політичного менеджменту, 2005. – 144 с.; Fearon, J. What is identity (as how we now use the word)? Manuscript / J. Fearon. – University of Chicago, 1997. Розділ IV. Феномен української ідентичності
4. Козловець М.А. Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації: Монографія / М. Козловець. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 558 с.
5. Колодій, А.М. На шляху до громадянського суспільства. Теоретичні засади й соціокультурні передумови демократичної трансформації в Україні / А.М. Колодій. – Львів : Червона калина, 2002. – С. 272.;
6. Король В.М. Шляхи формування громадянськості як якості особистості сучасної держави. е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» / Поточні номери журналу та їх автори / Випуск № 1 [2010]
7. Рехтета Л.О. Громадянське виховання учнів основної школи в позаурочній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 – «Теорія і методика виховання» / Л.О. Рехтета. – К., 2003. – 27 с.
8. Савченко Л.В. Патріотичне виховання як важливий чинник формування національної гідності школярів / Л.В. Савченко // Черкаський держ. ун-т ім. Б. Хмельницького. Вісник. – Черкаси, 2000. – Вип. 18: Сер. Педагогічні науки. – С. 77-80.
9. Степико М.Т. Українська ідентичність: феномен і засади формування : Монографія / М.Т. Степико. – К. : НІСД, 2011. – 336 с.

УДК 378:51.001.11:140

Ю.І. Іванова, к. фіз.-матем.н., доцент, завідувач кафедри вищої математики ім. М.П.Кравчука НУБіП України

ПОБУДОВА СИСТЕМИ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АГРАРНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

В статті розглядаються проблеми математичної підготовки сучасних спеціалістів по аграрного менеджменту. Математична підготовка являється складовою частиною професійної підготовки менеджера аграрія. Навчання математиці повинно бути орієнтовано на отримання конкретних математичних знань, на формування з допомогою математики. Автор досліджує зв'язок між усвоєнням математичних знань і активною навчально-пізнавальною діяльністю студентів, розвиток у них математичного мислення, творчого підходу до процесу навчання і майбутньої професійної реалізації.

Ключевые слова: *математична підготовка, математичні знання, професійна підготовка, процес навчання.*

The article deals with the problems of modern mathematical training of specialists in agricultural management. Mathematical training is an integral part of the training manager

farmers. Learning mathematics should be focused on achieving specific mathematical knowledge, to education through mathematics. The author explores the relationship between mastery of mathematical knowledge and active learning and cognitive activities students develop their mathematical thinking, creative approach to learning and future professional realization.

Keywords: *mathematical background, mathematical knowledge, training, learning process.*

Постановка проблеми. Складний перехідний характер розвитку сучасного суспільства, інтеграція України у світову освітню та в Європейську господарську систему висуває високі вимоги до вищої освіти взагалі та до випускників вищих аграрних закладів зокрема.

Сьогодні потрібні фахівці-професіонали, менеджери з нестандартним баченням і оригінальним підходом до вирішення проблем сучасних процесів. Фахівці, що володіють гнучким, творчим науковим мисленням, здатні швидко реагувати на зміни в розвитку суспільства, науково-технічного прогресу тобто фахівці, що мають високу професійну підготовку.

Професійна підготовка сучасного фахівця з аграрного менеджменту – це якісна характеристика його розвитку та підготовки як професіонала, система професійного, відповідального ставлення до роботи, що забезпечує ефективне виконання ним своїх професійних обов'язків, певний ступінь розвитку особистісних якостей, оволодіння професійними знаннями, навичками та вміннями.

Систему математичної підготовки сучасного менеджера ми розглядаємо як складову частину його професійної підготовки. В якості основного принципу математичної освіти менеджера на перший план висувається принцип пріоритету розвиваючої функції у вивченні вищої математики та досконале вивчення її прикладних аспектів. Іншими словами, навчання математики має бути орієнтоване не стільки на отримання конкретних математичних знань і умінь у вузькому сенсі слова, скільки на освіту за допомогою математики [1]. Однак, саме освітній підхід у навчанні математики в аграрних ВНЗ найменше розроблений в дидактиці вищої школи.

Актуальність дослідження викликана реформуванням вузівського педагогічного процесу на основі тенденцій нової освітньої парадигми. В наш час проблема фахового спрямування математичної освіти стає першорядною у вирішенні багатьох завдань, але, тим часом, залишається мало вивченою. Сьогодні перед вищою технічною школою стоїть завдання підвищення інтелектуального рівня студентів.

Сучасна освічена людина приносить суспільству користь тоді, коли максимально повно застосовує свої знання, вміння та навички у вирішенні професійних завдань. Це визначає мету навчання математики в аграрному ВУЗі, а саме формування системи математичної підготовки, яка гарантує фахівцю з аграрного менеджменту соціальну мобільність, забезпечує професійну самореалізацію людини та її професійне зростання (Б.В. Гнеденко, А.Н. Колмогоров, Л.Д. Кудрявцев, А.Г. Постніков, А. Рен`ї та ін.).

Оскільки математика – це метод пізнання навколишнього світу, то саме навчаючи математики студентів в технічних вузах ми виховуємо в них здатність до логічного мислення та вміння адекватно виражати свої думки, тобто формуємо такі риси, як критичність, доказовість, фундаментальність, логічна строгість, абстрактність і відповідальність, аргументованість, економічність, алгоритмічність.

Виклад основного матеріалу. Засвоєння математичних знань студентами неможливе без їхньої активної діяльності, а процес навчання розглядається сучасними педагогами як аналітико-синтетична діяльність студентів. Тому слід виділити систему тих розумових дій, в процесі виконання яких можливі засвоєння математичних понять, навчання доказам, формування умінь і навичок розв'язання задач. Найчастіше труднощі, пов'язані із засвоєнням математичних знань, пояснюються тим, що студент не підготовлений до виконання певних розумових дій або не зацікавлений у їх виконанні. Засвоєння системи математичних понять вимагає узагальнення, яке приводить до утворення багатосторонніх зв'язків між поняттями. Головну роль в утворенні цих зв'язків відіграють двосторонні процеси переходу від

загального поняття до окремого (від загального до окремого) і від окремого до загального.

Для цього навчальний матеріал, крім освітнього потенціалу, повинен мати і такі якості, які б сприяли максимальному інтелектуальному розвитку студентів і підкреслювали б практичну значимість матеріалу. Коли студент бачить конкретні аспекти застосування розділів вищої математики, які він вивчає, значно поліпшується процес навчання. Цілеспрямований підхід до вдосконалення процесу навчання, коли в єдності розглядаються принципи, форми і методи навчання, особливості навчально-пізнавальної діяльності студентів та усвідомлено вибирається найкращий варіант побудови навчального процесу, веде до оптимізації освітнього процесу [2,3].

Питання, пов'язані з оптимізацією процесу навчання, розглянуті в роботах С.І. Архангельського, Ю.К. Бабанського, М.М. Поташника, В.А. Черкасова та ін. Проблеми оптимального поєднання форм, методів і засобів як умови ефективного навчання і виховання представлені у дослідженнях А.А. Вербицького, В.А. Синицької та ін.

Великий вплив на вдосконаленні традиційної системи навчання здійснила розроблена в працях сучасних психологів і педагогів теорія діяльності (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін та ін.) та заснований на ній діяльнісний підхід до навчання (Ю.К. Бабанський, В.П. Беспалько, Л.С. Виготський, М.Н. Скаткін, Н.Ф. Тализіна, Л.М. Фрідман, І.С. Якиманська та ін.).

Аналізуючи роботи математиків (А.М. Колмогоров, М.М. Постніков, А. Реньї та ін.) та психологів нашого часу (В.А. Крутецький, Л.М. Фрідман та ін.), можна переконатися в єдності їх думки щодо мети викладання математики – це формування математичного типу мислення. На нашу думку, математичний тип мислення, моральні цінності, професійні орієнтири, навички до самостійної роботи є складовими професійної підготовки сучасного фахівця аграрія і мають бути закладені в процесі навчання математики.

Сформована модель підготовки менеджера-аграрія, типові програми з курсу вищої математики не дозволяють в повній мірі оволодіти професійними математичними знаннями. Проведене опитування студентів 3-4 курсів Національного університету біоресурсів і природокористування України (НУБіП України) факультету аграрного менеджменту показав, що більшість з них вважають свої знання в галузі математики недостатніми, 40% опитаних не володіють поняттям «система математичної підготовки», 30% студентів не бачать практичного застосування математичного апарату при вирішенні суто професійних завдань. Дані опитування, на наш погляд, свідчать про те, що система неперервної математичної підготовки недостатньо розроблена.

Суперечності між вимогами суспільства до майбутнього менеджера-аграрія, що припускають високий ступінь готовності його до професійного саморозвитку, самоосвіти і недостатнім рівнем розробленості даної проблеми в педагогіці, між необхідністю й потребою формування системи математичної підготовки студентів аграрних вузів і відсутністю науково-методичного забезпечення для вирішення цієї проблеми визначили розробки спеціальних додаткових курсів.

Сучасний менеджер-аграрій, який отримав системну математичну підготовку, – це фахівець, що вміє застосовувати математичні знання та вміння; здатний бачити перспективні сфери застосування свого математичного багажу в своїй професії, готовий переносити загально математичні знання з одного об'єкта на інший і тим самим може опанувати більш високим рівнем своєї професії.

Математичну підготовку ми розглядаємо як складову частину професійної підготовки менеджера аграрія. Як було зазначено вище, навчання математики має бути орієнтоване не стільки на отримання конкретних математичних знань і умінь у вузькому сенсі слова, скільки на освіту за допомогою математики. У відповідності з цим принципом головним завданням при побудові системи математичної підготовки фахівця з аграрного менеджменту стає загально інтелектуальний розвиток – формування у студентів у процесі вивчення математики якостей мислення, необхідних для повноцінного функціонування людини в сучасному суспільстві, в тому числі, в професійній сфері. Істотною функцією математичної підготовки залишається формування умов для індивідуальної діяльності людини, що ґрунтується на

конкретних придбаних математичних знаннях, для пізнання та усвідомлення ним навколишнього світу засобами математики. Конкретні математичні навички розглядаються не тільки як мета навчання, скільки як база для організації повноцінної, в інтелектуальному відношенні, професійній діяльності менеджера. У зв'язку з пріоритетом розвиваючої функції навчання математики потрібна переорієнтація методичної системи навчання з збільшення обсягу інформації на формування умінь аналізувати, продукувати і використовувати інформацію.

Математична підготовка сучасного менеджера аграрія входить в систему його загально-професійної освіти. Формування потреби і здатності до найбільш повної життєвої самореалізації особистості В.С. Гершунський визначає як змісто-утворюючий фактор будь-якої педагогічної системи, вважаючи при цьому вищими пріоритетами освіти такі:

- формування віри людини в істинний сенс свого життя;
- розвиток здібностей людини, в тому числі і здібностей до самопізнання й адекватної оцінки своїх можливостей і життєвих уподобань;
- формування знань, умінь і навичок, необхідних для повноцінної самореалізації в трудовій та громадській діяльності;
- формування моральних якостей особистості, що визначають критеріальну основу його вчинків і поведінки [4].

Для того, щоб з самого початку навчання аграрному університеті розвивати у майбутнього менеджера необхідні якості, потрібно відійти від зазвичай прийнятої методики навчання, спрямованої на просте відтворення певного обсягу знань. Потрібна якісно нова мета освіти, нові принципи відбору та систематизації знань.

Математика протягом всієї історії освіти завжди була її невід'ємною і досить важливою частиною, вона є ключем до пізнання навколишнього світу, базою науково-технічного прогресу і важливою компонентою розвитку особистості [7]. Математична освіта, як в нашій країні, так і за кордоном завжди була об'єктом пильної уваги багатьох вчених.

Французький математик А. Пуанкаре розглядав проблему виховання математичного мислення: «Головна мета навчання математики – це розвинути певні здібності Розуму...» [6].

Роль математики в освіті майбутнього фахівця з аграрного менеджменту важко переоцінити. Математичні предметні знання є базою для успішного освоєння студентами спеціальних знань. Математичні програми в економіці давно вже стали класичним прикладом математичного моделювання.

Найпростіший тип математичного моделювання являє собою рішення текстових завдань з прикладної спрямованістю.

Л.М. Фрідман виділяє в процесі виконання завдання кілька етапів:

- аналіз завдання;
- побудова моделі задачі;
- пошук способу розв'язання завдання;
- здійснення розв'язання задачі;
- перевірка розв'язку задачі;
- дослідження задачі;
- формулювання відповіді задачі;
- пізнавальний аналіз задачі та її рішення [8].

При цьому для вирішення кожного завдання можна виділити свою систему формування знань, вмінь та навичок:

- предметні знання (економічні, екологічні, правові закони), що відображають суть завдання;
 - математичні вміння і навички, які використовуються при вирішенні задачі (наприклад, навички обчислення похідних і інтегралів, розв'язання диференціальних рівнянь та ін.);
 - знання найпростіших математичних моделей економічних і технологічних процесів (наприклад, економічне застосування диференціала і т.д.).
- Таким чином, перераховані етапи вирішення прикладних завдань, система

математичних знань, вмінь та навичок, застосовувана при цьому, відображають сформованість всіх певних структурних компонентів математичної підготовки фахівців аграріїв.

Випускник, майбутній фахівець з аграрного менеджменту, на нашу думку, володіє системою математичної підготовки в тому випадку, якщо він [5]:

- володіє абстрактним мисленням, необхідною компонентою якого є логічне мислення – як дедуктивне, в тому числі і аксіоматичне, так і продуктивне – евристичне та алгоритмічне;

- бачить математичні закономірності в повсякденній практиці і вміє їх використовувати при математичному моделюванні процесів;

- засвоїв основні компоненти математичної термінології та символики.

З урахуванням гуманітарного підходу до математичної підготовки фахівця з аграрного менеджменту розвиваючи цілі навчання математики можна сформулювати наступним чином: оволодіння комплексом математичних знань, умінь і навичок і засвоєння основ математичного апарату як засобу постановки і вирішення проблем професійної повсякденній діяльності; розвиток якостей мислення, необхідних освіченому менеджеру аграрію для повноцінного функціонування в сучасному аграрному виробництві (зокрема, евристичного і алгоритмічного мислення); розвиток у студентів абстрактного мислення, і, насамперед логічного мислення, його дедуктивної складової як специфічної характеристики математики; підвищення рівня володіння студентами рідною мовою з точки зору правильності і точності вираження своїх думок; реалізація можливостей математики у розвитку наукового світогляду студентів, в освоєнні ними наукової картини світу; розвиток математичної мови і математичного апарату як бази комп'ютерної грамотності та культури; осмислення ролі вищої математики в сучасній науці та виробництві; розвиток морально-етичних якостей особистості, оскільки низький моральний потенціал інтелектуально розвиненої і озброєної комп'ютером людини може стати причиною економічних та екологічних катастроф. Про це свого часу писав російський педагог С.Т. Шацький: «Навчити дитину рахувати дуже просто. Наша методична наука досягла в цьому досконалості. ... Але головне полягає не в цьому. Головне в тому, щоб з цим умінням рахувати дитина не почала обраховувати інших».

Процес формування системи математичної підготовки студентів аграрного університету проходить, за нашими спостереженнями, у своєму розвитку кілька етапів.

Перший етап характеризується накопиченням певного об'єму математичних знань студентів у вигляді готовності до активного сприйняття і репродуктивного використання існуючих методичних розробок, стандартних математичних методів і прийомів розв'язання суто математичних завдань. Цей етап є інформаційним.

Наступний етап характеризується тим, що готовність до сприйняття математичних ідей та технологій доповнюється готовністю до застосування отриманого математичного апарату при вирішенні завдань професійної спрямованості, готовністю до вдосконалення, раціоналізації, модернізації відомого у професійній діяльності відповідно до новими завданнями, особливостями своєї індивідуальності. Даний етап можна вважати операційно-творчим.

Останній етап (інтуїтивно-прогностичний) характеризується готовністю до прояву творчої індивідуальності, до використання нестандартних, оптимальних рішень математичних задач з професійним змістом, до продовження математичної самоосвіти.

Освічена людина стає корисною для суспільства при взаємодії з ним через застосування своїх знань, умінь і досвіду для вирішення професійних завдань. Саме цим визначаються цілі вивчення математики у аграрному університеті – формування системи математичної підготовки яка гарантує майбутньому аграрному менеджеру вертикальну і горизонтальну соціальну мобільність і гідне місце серед професіоналів.

Висновки. Наведене вище дозволяє представити зміст і структуру системи математичної підготовки майбутнього фахівця з аграрного менеджменту в наступному вигляді. Математичну підготовку ми розглядаємо як складну систему, що відображає різні аспекти математичного розвитку: математичні знання, навички побудови математичних

моделей до економічних процесів та самоосвіта.

Система математичної підготовки фахівця аграрія включає в себе: математичні знання, вміння та навички; математичну самоосвіту; володіння математичною мовою.

Систему математичної підготовки майбутніх фахівців з аграрного менеджменту за змістом можна уявити сумою завдань, які сформулював Л.Д. Кудрявцев у своїй роботі «Сучасна математика та її викладання». Випускник технічного університету, в тому числі аграрного, повинен вміти: будувати математичні моделі; ставити математичні завдання; вибирати відповідний математичний метод і алгоритм для вирішення завдань; застосовувати якісні методи дослідження.

Література:

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. Бабанский Ю.К. Проблема оптимизации обучения математике // Изучение возможностей школьников в усвоении математики. – М.: Изд-во НИИ ВШ МП РСФСР, 1977. – С. 59-74.
3. Белянина Е.Ю. Технологический подход к развитию математической компетентности студентов экономических специальностей / Е.Ю. Белянина Автореф. дисс. на соиск. учен. к. пед. н. – Омск, 2007. – 22 с.
4. Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: Флинта, 1998. – 432 с.
5. Кулешова И.И. Формирование математической культуры студентов технических вузов на основе технологии модульного обучения / И.И.: Кулешова Автореф. дисс. на соиск. учен. к. пед. н. – Барнаул, 2003. — 25 с.
6. Пуанкаре А. О науке. – М.: Наука, 1983. – 560 с.
7. Тихомиров В.Л. О некоторых проблемах математического образования // Доклад на Всероссийской конференции «Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков». Дубна, 2000. – М.: МГУ, 2000.
8. Фридман Л.М. Теоретические основы методики обучения математике. – М.: Флинта, 1998. – 224 с.

УДК 371.2:355

О.М. Керницький, к.пед.н., доцент,

Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

А.П. Савицька, ст. викладач,

Харківський університет Повітряних Сил

ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФЦЕРІВ СИЛОВИХ СТРУКТУР ДО СЛУЖБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статті розглядаються проблеми військового освіти України в підготовці майбутніх офіцерів силових структур, визначено поняття «готовність майбутнього офіцера до службової діяльності», проведено аналіз наукової літератури та педагогічних аспектів формування готовності майбутніх офіцерів силових структур до службової діяльності.

Ключевые слова: *военное образование, будущие офицеры, готовность к служебной деятельности, профессиональная подготовка, квазипрофессиональная деятельность курсантов.*

In the paper the problem of military education Ukraine on preparing future officers of power structures, the definition of «readiness to future officers of performance» analysis of scientific literature and educational aspects of the formation of future officers of security agencies to performance.

Keywords: *military education, future officers, willingness to performance management, training, cadets kvaziprofessionalnaya activities.*

Постановка проблеми. Сучасне реформування освіти кардинально відрізняється від усіх попередніх реформ тим, що вперше здійснюється не на основі державно-класових ідеологічних запитів, а за ідеями смисло-ціннісного буття людини. В зв'язку з цим у педагогічній вітчизняній пресі, на наукових і науково-практичних конференціях жваво

обговорюються проблеми реформування освіти.

Наше майбутнє закладається сьогодні. Воно у вирішальному ступені буде визначатися молодим поколінням, що починає жити та діяти в новому тисячолітті. У сучасному світі стати потужною країною може тільки така держава, що створює максимальний простір для реалізації творчих потенцій людини, для виявлення талантів і здібностей і зуміє поставити їх на службу суспільству. Актуальність цієї думки підтверджують праці українських вчених В.Г. Кременя, І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало, В.В. Ягупова, В.І. Астахової, Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО.

Збройні Сили України є одним із важливих соціальних інститутів держави, від функціонування якого сьогодні в повній мірі залежить недоторканість, територіальна цілісність України. Сьогодні Збройні Сили нашої країни знаходяться на важкому та важливому етапі свого якісного перетворення.

Військовій освіті, як компоненту системи професійної освіти України притаманні основні тенденції її сучасного розвитку. Сучасні реалії вимагають від системи освіти бути фундаментальною, базуючись на сучасних наукових досягненнях, новітніх педагогічних технологіях.

Найважливішою складовою бойового і духовного потенціалу Збройних сил України є всебічно підготовлений офіцерський корпус, його свідомість, переконання, мотивація, ідеали, творча та інноваційна активність, розвинута емоційно-вольова сфера психіки, знання, уміння, навички, військово-технічна кваліфікація. Усе це вимагає, по-перше, концептуального визначення освітніх, виховних і розвивальних цілей навчально-виховного процесу і, по-друге, конкретного формулювання змісту військового навчання.

Сучасний стан розвитку ЗС України та реалії ХХІ ст. вимагають якісно нових підходів до підготовки військовослужбовців, особливо офіцерського складу, налагодження та впровадження сучасних педагогічних, організаційних і соціально-психологічних технологій, які могли б забезпечити ефективне розв'язання завдань цього реформування. Ці проблеми постають абсолютно в іншому аспекті з врахуванням подій на Сході України.

У зв'язку з цим виникає необхідність дослідження низки психолого-педагогічних проблем підготовки військових фахівців, серед яких важливе місце займає проблема формування готовності курсантів ВНЗ силових структур України до майбутньої службової діяльності та до захисту своєї країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел показав, що існують певні дослідження з проблем підготовки фахівців до професійної діяльності, формування у них готовності до професійної діяльності. Ці джерела стосуються: професійного відбору льотчиків та інших фахівців (Є.О. Мілерян, К.К. Платонов, С.І. Молдавська, Б.М. Теплов, В.А. Трошин, Н. Eysenck, О. Lirman та ін.); формування психологічної готовності до діяльності (О.Ф. Генев, М.І. Дьяченко, Л.О. Кандилович, Н.В. Кузьміна, О.Г. Мороз, С.Д. Максименко, С.С. Салаватова та ін.); формування професійної придатності (В.Я. Димирський, Є.О. Клімов, В.Л. Маріщук та ін.); професійної підготовки та фахового становлення особистості спеціаліста (С.П. Бочарова, М.І. Дьяченко, О.Е. Коваленко, О.Г. Романовський та ін.), психологічної та психофізіологічної підготовки військових льотчиків (Д.В. Гандер, П.А. Корчемний, М.М. Рудний та ін.); педагогічних основ професійної підготовки пілотів цивільної авіації (П.В. Картамишев, Р.М. Макаров, О.К. Тарасов та ін.).

Постановка завдання. Метою цієї статті є розгляд проблем військової освіти України щодо підготовки майбутніх офіцерів силових структур, визначення поняття «готовність майбутнього офіцера до службової діяльності», аналіз наукової літератури та педагогічних аспектів формування готовності майбутніх офіцерів силових структур до службової діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виконання збройними силами суспільно значущих функцій залежить від професійної підготовленості особового складу, насамперед офіцерів [4]. Слово «офіцер» трактується як особа командного (начальницького) складу в Збройних Силах, міліції, поліції. Кожний офіцер має присвоєне йому військово або спеціальне звання і виконує певні обов'язки відповідно до штатної посади [2]. Уперше це

слово зустрічається в 1573 р. як назва особи, яка займала певну державну посаду у Німеччині або в інших європейських державах. Наприкінці XVI ст. у Франції, а потім і в інших країнах офіцерами стали називати командирів (начальників). Офіцерський склад – законодавчо встановлена категорія осіб, що мають військову та військово-спеціальну освіту й персонально присвоєні офіцерські звання від молодшого лейтенанта до генерала армії України. Офіцер виконує завдання щодо навчання та виховання воїнів і військовозобов'язаних, а також щодо керівництва військовими формуваннями в мирний та воєнний час. Від рівня його підготовленості, індивідуально-психічних, моральних і професійних якостей суттєво залежить бойова готовність та боєздатність військ (сил) [5].

Нові реалії сучасності, збройний конфлікт та необхідність широкомасштабного реформування силових структур вимагають адекватних підходів до підготовки офіцерів. Ми наголошуємо на необхідності постійного пошуку та впровадження інноваційних форм і методів підготовки курсантів, які адекватно відображають складність і специфіку військової праці на засадах вивчення й упровадження прогресивних тенденцій, що відбуваються в національній та професійній освіті тощо.

У зв'язку з цим перед педагогічною наукою виникають досить відповідальні науково-прикладні завдання. Насамперед, це – як забезпечити цей процес? Військово-педагогічна наука в Україні поступово робить у цьому напрямку крок за кроком. Так, тільки за останній час проведені дисертаційні дослідження з вивчення мотивації до професійної діяльності (Г.С. Гребенюк, Л.М. Дунець, В.М. Клачко), компонентів педагогічної культури майбутніх офіцерів (О.М. Гомонюк, О.Ф. Волобуєва, С.В. Капітанець, В.С. Маслов та інші), проблем адаптації курсантів до навчальної і професійної діяльності (С.О. Казьмірчук, С.П. Шумовецька), педагогічних умов підготовки майбутніх офіцерів до управлінської діяльності (О.М. Аксьонова, І.Г. Радванський, О.В. Торічний); удосконалення організаційних методів і форм навчання майбутніх офіцерів та його оцінювання (Л.В. Боровик, Г.І. Васильєв, В.М. Гапонова); оцінювання ефективності професійної підготовки майбутніх офіцерів та їх готовності до професійної діяльності (С.О. Кубицький).

Зрозуміло, що готовність потрібно розглядати в більш широкому контексті. Існують різні наукові підходи щодо визначення проблеми готовності. Загалом можна виділити два основних підходи у вивченні цієї проблеми.

У першому готовність розглядається як складне утворення, що включає в себе когнітивний, мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти, як сукупність ЗНУ, професійно значущих якостей особистості, якими повинен володіти випускник ВНЗ для успішної адаптації до діяльності. Такий підхід широко використовується в роботах, присвячених вивченню готовності до педагогічної діяльності у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. Так, професійно-педагогічна готовність розглядається як цілісний прояв особистості, що включає в себе знання предмету, методів викладання, педагогічну майстерність учителя.

М.І. Дьяченко та Л.О. Кандилович включають у структуру готовності до діяльності такі складові:

- 1) позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, адекватні до них риси характеру, здібності, темперамент і мотиви;
- 2) необхідні професійні ЗНУ;
- 3) стійкі професійно важливі особливості психічних процесів: сприймання, мислення; емоційні та вольові процеси [1].

Представники другого підходу визначають готовність як функціональний стан, який сприяє успішній діяльності, забезпечує її високий рівень (М.Д. Левітов, Л.С. Нерсисян, Ф.О. Генев та ін.). Цей підхід характеризується тим, що стан готовності першою чергою зумовлюється стійкими індивідуально-психічними особливостями, притаманними даній особистості. Але вони не являють собою перенесення якостей і станів у нову ситуацію, а представляють лише їх актуалізацію.

Однією із головних заслуг М.Д. Левітова є визнання ним готовності до діяльності як стану, що може бути довготривалим або короткочасним, вказівки на залежність цих станів

від індивідуальних особливостей і типу вищої нервової діяльності людини, а також від умов, за яких відбувається ця діяльність [3].

Основними умовами ефективного формування психологічної готовності курсантів-льотчиків до льотної діяльності, наприклад, нами визначені такі: своєчасне оновлення і вдосконалення складових навчального процесу; якісна організація навчального процесу та забезпечення в ньому єдності теоретичної, тренажерної та льотної підготовок курсантів; оптимальне дотримання гуманістичної парадигми їхньої підготовки; творче застосування особистісного, діяльнісного підходів у професійній підготовці; застосування дидактичного моделювання змісту підготовки курсантів у вигляді квазіпрофесійної діяльності в процесі їх практичної підготовки; підтримання між викладачем та курсантами творчої суб'єкт-суб'єктної взаємодії; оптимальне сполучення традиційних методів навчання з сучасними активними методами навчання.

Виходячи з аналізу проблем професійної підготовки курсантів, нами виявлені основні *напрями її перебудови*:

- розробка нової концепції підготовки офіцерів силових структур, виходячи з інтересів української держави;

- розробка сучасних педагогічних технологій підготовки курсантів у ВВНЗ;

- широке впровадження активних методів навчання; на старших курсах проведення ігрових занять, військових практик, спрямованих на квазіпрофесійну діяльність;

- застосовувати моделювання змісту майбутньої військово-професійної діяльності, послідовно переходячи від абстрактних моделей з окремих дисциплін до конкретних комплексних моделей, що наближаються до реальних ситуацій, характерних для службової діяльності;

- визначальним повинен стати особистісно орієнтований підхід до організації ВПП. Треба відмовитися від поглядів на особистість військовослужбовця у системі військової освіти, як інструмента тільки військової політики держави.

- створення умов для забезпечення самостійної пізнавальної діяльності та сприяння індивідуалізації навчання курсантів.

- удосконалення методичного компоненту навчального процесу у ВВНЗ, що має передбачати перехід у педагогічній технології від монологу до діалогу, від соціального контролю до розвитку, від управління до самоуправління. А це вимагає звернення уваги на професійну компетентність педагогів, створення сучасної та гнучкої системи підвищення їх кваліфікації.

Висновки. Можемо зазначити, що професійна підготовка майбутніх офіцерів спрямована на опанування ними певною сукупністю теоретичних знань, практичних навичок і вмінь у вузькоспеціалізованій галузі військової науки. Головне в ній – формування особистості офіцера в рамках соціального замовлення з боку держави. Готовність до службової діяльності – це інтегральна властивість і складне утворення особистості майбутнього офіцера, що проявляється як стан його готовності до службової діяльності та забезпечує оптимальне функціонування психіки й надійність знань, навичок і вмінь керування військовою технікою та особовим складом у різноманітних умовах виконання завдань за призначенням.

Формування готовності курсантів суттєво залежить від ефективності професійного орієнтування та психологічного професійного відбору до військових закладів, розвитку властивостей і якостей особистості курсантів, ефективності професійної спрямованості всього навчального процесу на подальшу діяльність офіцера, психологічних умов формування особистості. У подальшому планується визначити основні труднощі у підготовці курсантів ВВНЗ на даному етапі.

Література:

1. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект / Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. – Минск: Изд. БГУ, 1985. – 148 с.
2. Военный энциклопедический словарь [ред. Н.В. Огарков]. – М.: Воениздат, 1983. – 863 с.
3. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Левитов Н.Д.. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

4. Нецадим М.І. Методологічні засади створення системи військової освіти в Україні / Нецадим М.І. // Наука і оборона. – 2010. – № 2. – С. 7-10.
5. Проект концепції моделі Збройних сил України зразка 2010 року // Військо України. – 2010 – № 3-4. – С. 6-8.
6. Яценко Т.С. Основи загальної та військової акмеології / Яценко Т.С. – Хмельницький: Видавництво НАПВУ, 2000. – 376 с.

УДК 94(477)

О.М. Коваленко, ст. н.с. відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України, м. Київ

СПІЛЬНІ НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ У ВИЩІЙ ОСВІТІ ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНИ

В статье определяются и анализируются общие нормативно-правовые основы в высшем образовании Польши и Украины. Акцентируется внимание на наиболее проблемных вопросах адаптации польского и украинского образовательного законодательства к стандартам ЕС. Особое внимание уделяется динамике и результатам модернизации польского и украинского права в контексте его гармонизации с правом Европейского Союза. Проанализированы и исследованы совместные проекты наших государств в начале XX века.

Ключевые слова: образование, высшее образование, договоры, нормативно-правовые акты, соглашения, сделки, европейские стандарты, переговоры, европейское право, спорные вопросы.

The paper determined and analyzed common legal principles in higher education in Poland and Ukraine. Attention is focused on the most challenging issues of adaptation of Polish and Ukrainian educational legislation to EU standards. Special attention is paid to the dynamics and the modernization of the Polish and Ukrainian law in the context of its harmonization with EU law. Analyzed and studied joint projects of states at the beginning of the XXI century.

Keywords: education, higher education, treaties, regulations, agreements, treaties, European standards, negotiations, European law, controversial issues.

За більш ніж тисячолітню історію стосунки України і Польщі охопили практично усі сфери суспільного життя двох народів. Як свідчить викладений у попередньому розділі матеріал, обсяг та інтенсивність цих зв'язків мали періоди піднесення і спаду залежно від конкретних історичних умов, міжнародної ситуації в цілому, і двосторонніх стосунків зокрема. В основному ж, протягом усього часу контакти в гуманітарній сфері мали тенденцію до поглиблення і розширення, йшли по висхідній лінії, розвивалися динамічно. Тобто загалом цей процес можна кваліфікувати як еволюційний.

Разом з тим поява нових видів та форм взаємин у гуманітарній сфері логічно спонукала обидві сторони до їх організаційно-правового оформлення. У цьому сенсі показовим є початок ХХІ ст., коли в обох країнах були створенні й почали функціонувати державні механізми та громадські структури, призначені безпосередньо керувати культурними, науковими, молодіжними, туристично-спортивними зв'язками, обміном досвіду у галузі охорони здоров'я тощо.

Мета статті полягає у визначенні основних напрямків процесу адаптації польського та українського освітнього законодавства до правових норм ЄС. Інтеграція Польщі з Європейським Союзом вимагала приведення законодавства Речі Посполитої у відповідність до норм права об'єднаної Європи (*acquis communautaire*). Польща, як і будь-яка інша країна-кандидат до вступу в ЄС, не мала шансів стати членом Європейського Союзу, не здійснивши уніфікації свого права з *acquis communautaire*. Цей принцип євроінтеграції впливав із основних документів ЄС, зокрема «Договору про Європейський Союз», «Білої книги», «Партнерства заради членства» та інших.

В умовах незалежної України та демократичної Польщі нарешті склалися сприятливі умови для розв'язання всіх назрілих проблем, остаточної систематизації, законодавчого унормування і виведення співпраці в гуманітарній сфері на міждержавний рівень. Історичні

ж традиції українсько-польських зв'язків у цій сфері створили конструктивні передумови для їх продовження на сучасних цивілізованих засадах. До особливостей становлення і розвитку міждержавних українсько-польських стосунків у гуманітарній сфері ми відносимо: утвердження України та Польщі як рівноправних учасників міждержавних взаємин; поступову еволюцію зовнішньополітичних векторів та акцентів у внутрішній політиці правлячих кіл України та Польщі на зближення і взаємовигідне ділове партнерство; проведення радикальних економічних реформ, спрямованих на формування нової (ринкової) моделі господарювання, від якої безпосередньо залежала ситуація в гуманітарному секторі життя обох держав [1].

Варто підкреслити, що всі перераховані фактори виступають складниками єдиного процесу комплексної трансформації суспільства. Тому спрямованість політико-економічних і соціально-культурних змін у житті українців та поляків має загалом виразний гуманістичний характер. Ця теза часто констатується у вітчизняній і зарубіжній історіографії. Однак під час здійснення наукового аналізу українсько-польських міждержавних стосунків увага дослідників зосереджується переважно на питаннях розвитку економіки, багатопартійної системи та євроінтеграційних прагненнях кожної з країн [2].

При цьому аналітики визнають, що зміна політичних реалій веде до змін у системі цінностей і способів життя громадян. Відтак, на нашу думку, переосмислюються роль, місце та функції гуманітарного сектору суспільного життя, посилюється його значення в державній політиці. Таким чином, особливості українсько-польських зв'язків у гуманітарній сфері на початку XXI ст. слід розглядати в контексті становлення і систематизації відносин між двома постсоціалістичними державами, які приєдналися до європейського освітнього простору [2].

Українсько-польські стосунки на початку XXI ст. формувалися під впливом загальних змін, що відбувалися в Європі протягом 2000-2005рр. Сюди слід віднести – демократичні революції (Трояндова революція в Грузії 2003 р., Помаранчева революція в Україні 2004 р.) та вихід на політичну арену нових суверенних держав, що й сприяло створенню нової концепції безпеки світового співробітництва. Відносини між Україною та Республікою Польща набули важливого значення в реалізації на практиці західного вектора зовнішньої політики України, що, безумовно, впливає на всі сфери суспільно-політичного та культурно-освітнього життя України.

За період 2000-2005 рр. взаємовідносини між Україною та Республікою Польща пройшли певний еволюційний шлях щодо врахування інтересів обох країн як у Центральній Європі, так і у внутрішньому розвитку української та польської держав.

Головною сферою зовнішньополітичної діяльності України став розвиток міждержавних двосторонніх відносин із державами Центрально-Східної Європи, а особливо з державами-сусідами, що зумовлено геополітичними факторами, історичними традиціями та досвідом політичних, економічних і культурних зв'язків. Усі ці чинники та необхідність проведення докорінних змін у всіх сферах суспільного життя сприяли створенню передумов для укладання двосторонніх угод між Україною та Республікою Польща в різних галузях співпраці в зазначений період.

Згідно із статистичними даними, за результатами опитування проведеного Інститутом суспільних справ Польщі восени 2005 р., негативне ставлення до українців серед польського суспільства зменшилось із 65 до 34%, рівень підтримки думки про довготривале поєднання між обома народами зріс з 61 до 82%, а кількість респондентів, які хотіли б бачити Україну членом НАТО та ЄС, досягла майже 80% [3].

Під час приїзду в 2004 р. А. Квасневського до України він заявив, що «...оскільки Польща стала членом Європейського Союзу і вже давно є членом НАТО, польський уряд буде всіляко підтримувати в Європарламенті прагнення України приєднатися до Євроатлантичного альянсу та Європейського Союзу. Україна є європейською державою, яка прагне стати однією з країн ЄС і ми віримо, що це відбудеться в найближчі роки. А зовнішня політика Польщі і надалі буде спрямована на зміцнення не тільки політичних, економічних, але й культурних та освітньо-наукових зв'язків наших держав» [7].

Україна та Польща зобов'язалися розвивати в нових політичних умовах відносини у дусі дружби, співробітництва, взаємоповаги, взаєморозуміння, довіри та добросусідства на основі міжнародного права. Держави також погодилися сприяти політичній, економічній, екологічній, науковій, гуманітарній та правовій співпраці для зміцнення та подальшого співробітництва в Європі. Сторони підтримали розвиток безпосередніх зв'язків та співробітництво між регіонами, адміністративно-територіальними одиницями та містами України і Республіки Польща.

Обидві країни висловили бажання сприяти співробітництву в галузі культури, науки та освіти. Вони погодилися розширювати культурний обмін, співробітництво між культурними установами та організаціями, підтримувати безпосередні контакти між митцями, сприяти обміну науковими працівниками, викладачами, студентами, аспірантами і стипендіатами та здійснювати спільні науково-дослідні роботи. Україна й Польща домовилися про створення умов для взаємного вільного поширення інформації про всі сфери громадського та культурного життя обох народів.

Договір про добросусідство, дружні взаємини та співробітництво є основним міждержавним документом, на основі якого здійснюватиметься подальший розвиток взаєморозуміння та співробітництва між двома державами в усіх сферах суспільного життя. Досить важливою є ст. 11 цього Договору, яка визначає право членів польської меншини в Україні та української в Польщі на збереження, вираження та розвиток своєї етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності. Увага з боку держави до цього питання є надзвичайно важливою [4].

Зв'язки з українцями за кордоном, а саме в Польщі, здійснювалися відповідно до державної програми «Українська діаспора на період до 2000р.», якою було передбачено сприяння правовому захисту українців, які проживають за межами України, розв'язання проблем їх національно-культурного відродження та залучення їх до процесів державотворення в Україні. Для цього необхідним стало зміцнення двосторонніх міждержавних відносин, де паритетними є умови етнокультурного розвитку національних меншин як в Україні, так і в Польщі [4].

Важливою сферою розвитку двосторонніх контактів у гуманітарній сфері є соціальна робота (у Польщі частіше вживається термін «волонтерство»), до якої залучена більшість молодіжних НУО. Їх члени займаються виховною, соціальною, представницькою, правовою, національно-патріотичною, культурно-мистецькою, лікувально-оздоровчою, екологічною та громадсько-політичною діяльністю. Законодавчою підставою для такої діяльності в Україні служать закони «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» та «Про затвердження Національної програми підтримки молоді» [5].

Важливим кроком на шляху зміцнення двосторонніх відносин став державний візит до Республіки Польща Президента України Л.Д.Кучми в червні 2000 р., підсумком якого стала двостороння констатація поступового, планомірного виходу українсько-польських відносин на рівень стратегічного партнерства. Президенти обох держав підкреслили, що важливим фактором українсько-польського зближення є розширення міжлюдських контактів та наголосили, що існування незалежної України сприяє утвердженню незалежної Польщі, так само як існування незалежної Польщі сприяє утвердженню незалежної України.

Основним результатом візиту Президента Республіки Польща А.Квасневського в Україну в травні 2000 р. стало закріплення принципу стратегічного партнерства між двома державами та підписання Спільної заяви «До порозуміння і єднання». У цій заяві обидва президенти висловили спільне прагнення до остаточного «подолання складної спадщини» [6], підкреслили, що шлях до дружби і єднання полягає через правду та взаєморозуміння, тому необхідно, пам'ятаючи про минуле, думати про майбутнє.

У 2000-2001 рр. було підписано чотири документи, що стосуються освітньо-наукової співпраці, зокрема, Угоду між Урядом України та Урядом Республіки Польща про науково-технічне співробітництво (2000 р.), Угоду між Урядом України та Урядом Республіки Польща про співробітництво в галузі культури, науки і освіти (20 травня 2000 р.), Угоду про співробітництво між Міністерством освіти і науки України і Міністерством національної

освіти Республіки Польща (2 липня 2001 р.) [8].

У цих домовленостях пріоритети двостороннього партнерства у галузі освіти і науки було конкретизовано. Аналіз цих документів дає змогу виділити основні форми співпраці, які практикували на початку ХХІ ст. науковці та освітяни двох країн, а саме:

- обмін науковою інформацією та науковою продукцією;
- навчально-наукове співробітництво, у тому числі розробка методичних рекомендацій, проведення занять зі студентами, прийом заліків та екзаменів у ВНЗ країни-партнера;
- проведення спільних досліджень у різних галузях науки, спільних конференцій, симпозіумів, семінарів;
- організація практик і стажувань іноземних викладачів, учителів, студентів та учнів загальноосвітніх шкіл;
- публікації статей зарубіжних колег у відповідних фахових виданнях, видання перекладних монографій та наукових збірників;
- сприяння освіті національних меншин: польської в Україні та української в Польщі.

Для реалізації на практиці культурного співробітництва між регіонами, адміністративно-територіальними одиницями та містами України і Республіки Польща було підписано Угоди про співпрацю Києва та Кракова як споріднених міст та про дружбу і співробітництво між Києвом та Варшавою (2001 р.).

Україна та Республіка Польща проводили роботу з вирішення питань взаємного визнання та еквівалентності документів про освіту, вчені ступені і наукові звання, виконували порівняльний аналіз змісту навчання, опрацьовували критерії щодо здійснення контролю за шкільними нормами. У травні 2002 р. у Варшаві був підписаний Протокол про тимчасове врегулювання питання взаємного визначення еквівалентності документів про закінчення середніх, спеціальних і вищих навчальних закладів, а також документів про присвоєння вченого ступеня і наукового звання [9]. Це стало досить позитивним кроком, особливо для молоді, яка отримала шанс здобувати освіту там, де вважає за потрібне, не нашттовхуючись при цьому на будь-які перешкоди з боку державних органів.

Вбачаючи важливість ролі молодого покоління та його формування, Україна та Польща уклали міжурядову Угоду про співробітництво молоді і молодіжні обміни. Вони підтримали взаємне вивчення культурної, наукової і економічної спадщини обох держав, організацію спільних заходів, які популяризували і поліпшували знання молоді про країну-партнера; вільний розвиток молодіжних товариств і організацій національних меншин, українців у Польщі та поляків в Україні, та сприяли їх зв'язкам із країною-партнером [98].

З січня 2002 р., згідно з Указом Президента України «Про забезпечення діяльності та розвитку НАН України», вона стала вищою науковою установою держави із статусом самоврядної організації. Новий статут організації, затверджений загальними зборами, відкрив можливість самостійно вирішувати питання зв'язків із усіма партнерами, в тому числі зарубіжними, що становлять інтерес для наукової діяльності академії. Вже на початку ХХІ ст. НАН України встановила тісні контакти з понад 50 міжнародними урядовими та неурядовими організаціями, фондами, а з 2003 р. включилася у виконання найпотужнішої з програм науково-освітнього партнерства, в рамках якої до кінця 2005 р. здійснено 96 проектів за участю 178 зарубіжних університетів, у тому числі кілька десятків польських [9].

Для збереження усталених і розвитку нових творчих зв'язків українські і польські вчені стали учасниками Угоди про Федерацію інститутів Центрально-Східної Європи – мережі неурядових інституцій, що виникли в пострадянських державах з метою вивчення проблем історії та сучасності регіону, підписаної 20 жовтня 2002 р. у м. Любліні. Там же розташований Секретаріат Федерації, де головує професор Є.Клочовський. Український інститут Центрально-Східної Європи (у Львові та Києві) очолює академік Я.Ісаєвич, директор інституту українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України [2].

Маючи намір розвивати співробітництво в галузі телебачення, Україна та Польща домовилися обмінюватися телевізійними та радіопрограмами й іншими матеріалами різних жанрів на комерційній та некомерційній основі. Для цього в 2002 р. було підписано Договір про співробітництво в галузі телебачення між Польським телебаченням та Національною

телерадіокомпанією України та Договір про співпрацю між польським та українським радіо. Телевізійні організації погодилися здійснювати спільне виробництво телевізійних програм на основі окремих договорів, обмін журналістами, технічним персоналом та іншими працівниками відповідно до встановлених норм [3]. Трансляція програм для польської та української національних меншин здійснювалася згідно з Угодою про співробітництво між радіо Жешова та радіо Львова з 6 листопада 2002 р. На постійній основі трансливалися програми: в м. Кошаліні (Польща) «Український журнал» (два рази на місяць), в м. Щецині (Польща) «Публіцистичний журнал» (раз на місяць), в м. Ольштині «Журнал» українською мовою (раз на місяць), в м. Бялистоку – «Українська думка» (щотижня).

Одним із перших вагомих результатів об'єднаних зусиль учених-істориків, політологів, правознавців двох сусідніх держав стало проведення міжнародної наукової конференції «Польща-Україна: історична спадщина і суспільна свідомість» 22 листопада 2003 р. Виданий на її основі однойменний збірник праць був також переломною подією, оскільки вперше включав дослідження українською і польською мовами, написані вченими обох країн. Відзначимо, що таких двотомних збірників, які б охоплювали всі головні етапи польсько-українських взаємин, раніше не було.

Значну роботу з організації українсько-польських міждержавних зв'язків у галузі науки та технологій здійснюють міжурядові комісії, створені згідно з Типовим положенням, затвердженим 11 лютого 2003 р. постановою Кабінету Міністрів України. Вони є постійно діючим органом, що представляє Уряд України в його відносинах з урядами інших країн; забезпечує виконання зобов'язань Уряду, які випливають із чинних міжнародних угод. Домовленості про утворення відповідної українсько-польської комісії було досягнуто 30 листопада – 2 грудня 2004 р., у ході візиту до Польщі делегації українських парламентарів [10].

У березні 2004 р. УАКМ підписала Угоду про співробітництво з Польським Товариством медичної інформатики. Відповідно до документа, бажаними формами співробітництва визнано: аналіз і обмін досвідом стосовно використання новітніх комп'ютерних технологій у медицині; відповідну підготовку та перепідготовку спеціалістів; створення спільних підприємств для розробки нових діагностичних і експертних медичних систем із допомогою комп'ютерної мережі; доведення нових українських і польських розробок (експериментальних зразків) у галузі медичних комп'ютерних технологій до світового рівня та створення за їх зразком готового комерційного продукту; спільну видавничу діяльність (наукових книг, підручників, журналу «Медіаінформатика і комп'ютеризація охорони здоров'я»); маркетингові дослідження та послуги; дистрибуторська і ремаркетингова діяльність на ринку обох країн; проведення тематичних симпозіумів, форумів, виставок і конкурсів [10].

Представники тринадцяти політичних та громадських молодіжних організацій з Польщі та України 13 вересня 2005 р. у Сопоті (Польща) підписали Декларацію про утворення Україно-Польського Форуму молодіжної співпраці. Головним завданням Форуму стало сприяння втіленню науково-дослідних проєктів молодих людей, які мають на меті поглиблення українсько-польських відносин, та покриття частини видатків, пов'язаних з обміном організованими групами молоді з України та Польщі. Тому, згідно з правовими нормами України і Польщі Форум гарантував вплив відповідних державних органів на осіб, які відповідали за координацію та виділення коштів з державного бюджету.

За перший рік існування Форум організував чотири конференції: дві у 2004 р. – у Гданську та Києві, та дві в 2005 р. – у Казімежі Дольному та Гданську. Було отримано фінансування на проведення ще трьох зустрічей у Любліні та Гданську. З метою зміцнення організаційної структури Форуму організатори польсько-української зустрічі молодих політиків у Гданську вийшли з пропозицією утворення Україно-польської ради молоді, завданням якої стала координація поточної діяльності цілої організації а саме – контактів з державними органами, пошуку джерел фінансування та проведення зустрічей молоді. Діяльність такого роду організацій, із залученням активної молоді до розширення співробітництва та побудови нових політичних відносин між країнами виводить міждержавні

стосунки на якісно новий рівень.

З 2000 по 2005 р. на договірну основу перевели контакти з українськими інститутами та університетами Вища інженерна школа м. Кошалін, Опольський університет, Вроцлавська політехніка, Ченстоховська вища педагогічна школа, Білостоцька політехніка, Люблінський університет ім. М.Кюрі-Склодовської, Вища школа управління в Жешуві, Ягелонський університет в Кракові, Педагогічний інститут ім. Яна Кохановського в Кельце, Академія національної оборони у Варшаві та багато інших польських ВНЗ [11].

Комітет сприяв реалізації досягнутих між главами держав домовленостей з поглиблення дружніх стосунків між країнами, інформував президентів про реалізацію українсько-польських домовленостей, здійснював консультації в галузі багатосторонніх і регіональних контактів та окреслював напрями співпраці на міжнародній арені. Одним з основних питань у діяльності комітету було стимулювання розвитку політичної, економічної, наукової, культурної, освітньої співпраці, організованих під егідою президентів конференцій, зустрічей, покликаних сприяти зближенню наших культур.

Координацію міжнародних науково-освітніх зв'язків України здійснюють кілька державних установ та відомств. До їх числа входять, насамперед, Міносвіти та МЗС, які налагодили взаємний обмін інформацією такого роду. З 2001 р. вони узгоджують свою діяльність і з Національною Академією Наук України (НАН України), яка раніше працювала автономно. До такої інформаційної діяльності залучені також Міністерство культури і мистецтв України. Усе це надає українсько-польським відносинам у гуманітарній сфері цілісності, системності, сталої періодичності, юридично-правової забезпеченості [12].

У цьому контексті варто розглянути правовий статус НАН України в міжнародному науковому обміні та співробітництві 2000–2005 рр. Основу безпосередніх зв'язків між українською і польською академіями було закладено у 1991 р. 25 лютого 1991 р., під час візиту української делегації на чолі з президентом АН УРСР академіком Б.С.Патоном до Польщі, було підписано Угоду про співробітництво між АН УРСР та Польською АН (ПАН) [13].

Поява цієї інституції стала правовим прецедентом для формування низки спільних комісій і, зокрема, Українсько-польського/Польсько-українського Форуму, у рамках якого забезпечується діалог між науковими і культурно-освітніми елітами, представниками неурядових організацій як носіями ідей модернізації суспільства на загальноєвропейських засадах. Форум, серед іншого, висунув ідею створення Українсько-польського університету. У цьому контексті варто назвати й Українсько-Польську Комісію експертів з удосконалення змісту підручників з історії та географії, завданням якої є дбати про історичну правду та правильне тлумачення реалій держави-партнера шляхом добору відповідних фактів, вилучення шкідливих думок і стереотипів. Комісія формулює рекомендації для міністерств освіти обох країн щодо змісту шкільних підручників [5]. Діяльність таких інституцій слід розглядати, насамперед, як ще одну спробу звести місток взаємоповаги та порозуміння між двома сусідніми народами.

Таким чином, українсько-польська освітньо-наукова співпраця у 2000–2005 рр. розвивалася як невід'ємна частина на закріплення культурних відносин Польщі та України, організаційного і правового поля, в рамках якого забезпечувалась дієвість і традиційних, і нових форм співробітництва. Це стало можливим, як показано вище, завдяки запровадженню широкомасштабної договірної практики, а також максимальному полегшенню процедури встановлення зв'язків між окремими науково-дослідними установами та організаціями двох країн, заохоченню особистої ініціативи вчених при координації і підтримці (фінансовій) їхніх зусиль з боку держави [12].

На цих самих принципах будувалися українсько-польські взаємини у площині освіти, яка, по суті, є базовим елементом науки і сферою практичної реалізації її досягнень. Так, підбиття перших підсумків наукового обміну стало можливим, на нашу думку, лише з початком в обох країнах глибоких реформ освіти, спрямованих, насамперед, на загальноосвітню школу. У Польщі їх стали запроваджувати у 1999 р., в Україні – у 2000 р.

Ці, як і багато інших фактів, свідчать, що в цілому розвиток українсько-польських

взаємин у сфері культури в 2000–2005 рр. тривав у контексті розбудови нової системи двосторонніх міждержавних відносин. Така система створює необхідні правові умови для гармонійного поєднання національних інтересів кожної країни зі світовими цінностями.

У цьому аспекті символічного вигляду набувають зусилля обох сторін, спрямовані на розробку правових норм, які мають забезпечити функціонування дієвих методів співробітництва між учасниками освітніх зв'язків усіх рівнів – від урядового до міжособистісного. Базовим елементом цього процесу стало законотворення та проведення кожною з країн внутрішніх реформ у сфері культури, що й забезпечило її функціонування як цілісного механізму в системі українсько-польських міждержавних відносин.

Активно співпрацювала протягом 2000–2005 рр. із польськими колегами Українська асоціація медицини (УАКМ), утворена в Харкові в серпні 1992 р. Ця організація об'єднала 75 науково-дослідних інститутів, університетів, наукових товариств, лікувальних закладів та підприємств. Більше 950 фахівців є індивідуальними членами УАКМ, серед них – польські експерти в галузі медичної інформатики та радіоелектроніки [14].

Поглиблений аналіз культурно-освітніх відносин України та Польщі, правової бази і форм співробітництва в гуманітарній сфері свідчить, що протягом 2000–2005 рр. склалися необхідні умови для розширення діалогу, спрямованого на розбудову громадянського суспільства в обох державах. Однак зростання кількості та інтенсивності освітньо-наукових зв'язків не повинно розглядатися як самоціль. Розвиток даного виду співпраці – невід'ємний елемент концепції українсько-польського стратегічного партнерства. Його основною метою є закріплення присутності обох держав у Європі, а відтак – у європейському освітньо-інформаційному просторі, де вони виступають рекламними промоутерами одна для одної [14].

Таким чином, органи державної влади України та Польщі покликані виконувати роль координаторів та організаторів взаємин у науково-освітній сфері між своїми народами. Практична ж реалізація двосторонніх зв'язків має здійснюватись за підтримки уряду, силами зацікавлених установ, організацій, окремих громадян. При цьому нарощування темпів економічних реформ дасть змогу створити міцний фундамент співробітництва і уникнути фінансових проблем під час організації різноманітних культурно-освітніх заходів, фестивалів, наукових форумів, турпоїздок та інших видів співпраці.

Запорукою ефективності українсько-польських контактів у майбутньому є також подолання навзаєм негативних етнічних стереотипів. У випадку українців йдеться про формування самоповаги і позбавлення від комплексу меншовартості, щодо поляків – про відмову від зверхності у ставленні до східних сусідів. Досягнути цього можна, зокрема, у ході регулярних двосторонніх консультацій, намічених численними попередніми домовленостями (договорами, угодами, планами та ін.), і спрямованих на розв'язання різних аспектів даної проблеми [14].

Щодо конкретних напрямів наукової, освітньої та культурної співпраці, розвиток яких є перспективним для України та Польщі, то до них, на нашу думку, належать: завершення формування необхідної договірно-правової бази міждержавних культурних взаємин; підвищення уваги до можливостей розширення регіонального співробітництва на рівнях область-воєводство, район-повіт, сільська рада-гміна і т.д; відродження та посилення контактів між містами-побратимами; перетворення української та польської діаспори на повноправного суб'єкта міжнародної культурної дипломатії; співпраця з представниками зарубіжних інформаційних агенцій та працівниками дипломатичного корпусу з приводу обміну новинами про події в Україні та Польщі; систематизація взаємовигідної, у тому числі й на бізнес-основі, гастрольної, фестивальної, виставкової діяльності українських і польських митців; сприяння регулярному обміну досвідом між ученими в рамках дво- та багатосторонніх наукових конференцій, симпозіумів, дослідницьких проєктів; налагодження систематичних поїздок молоді до України та Польщі з метою навчання, підвищення кваліфікації, участі в туристичних програмах на спортивних змаганнях, оздоровчій роботі.

Про досяжність такої перспективи свідчить постійно демонстроване сторонами взаємне прагнення до порозуміння і співробітництва, а конкретним проявом цього є поступове

розширення договірно-правової бази і приведення її у відповідність з європейськими і кращими світовими зразками.

Висновок. Отже, за період з 2000 по 2005 р. у цілому сформувалася нормативно-правова база для сприятливого освітнього, наукового та культурного співробітництва між Україною та Польщею. Українсько-польські зв'язки в галузі культури розвивалися в руслі політичних відносин між двома країнами, що склалися на сучасному етапі. Результатом цих відносин стало перетворення Польщі в стратегічного партнера України. Однак це стало можливим переважно завдяки постійній та наполегливій політиці зближення двох президентів – Л. Кучми та А. Квасневського. На знак визнання великої роботи, яка здійснювалася для розширення українсько-польських взаємозв'язків та інтеграції в європейські й трансатлантичні структури, на підтвердження бажання розширювати співпрацю своїх країн у всіх напрямках діяльності глави держав обмінялися вищими нагородами – орденом Ярослава Мудрого та Орденом Білого Орла.

Хоча політика обох країн сприяла розширенню та поглибленню культурних відносин, цілком зрозумілим є той факт, що міждержавні відносини не можуть триматися лише на добрих політичних стосунках. Для поглиблення співробітництва між Україною та Польщею необхідна більш активна участь представників різних закладів, установ, організацій, творчих спілок, громадських об'єднань та груп населення двох держав у розвитку двосторонніх контактів, особливо в галузі культури.

Література:

1. Беганська І. Адаптація вищої освіти Польщі до умов Болонського процесу / І. Беганська, Н. Садовська // Схід. – 2009. – № 2 (93).
2. Беляєв Ю. Болонський процес. Хрестоматія / Ю. Беляєв, О. Мішуков – Херсон: Видавництво ХДУ, 2005.
3. Вакарчук І. Університетська автономія і реформа вищої освіти. Ситуація в Україні / І. Вакарчук // Еліти, публічний діалог і реформа вищої освіти: Матер. міжнар. конф. 8 грудня 2008 р. м. Варшава. – Режим доступу: www.mon.gov.ua.
4. Вища освіта України і Болонський процес: Курс лекцій / Укл.: В.Г. Воронкова, О.С. Швець. – Запоріжжя: Держ. акад. управління, 2004.
5. Вонтрубский Л. Высшее образование в Польше: Беседа Вальдемаром Тарчинским / Л. Вонтрубский // Новая Польша. – 2007. – № 3.
6. Гер Р. Некоторые аспекты высшего образования и науки в Катовицком воеводстве: анализ и попытка оценки / Р. Гер, М. Саблик // Университетское управление – 1998. – № 4 (7).
7. Касьянова С. Система освіти Польщі в рамках реалізації Болонського процесу / С. Касьянова // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – № 3-4. – С. 209.
8. Кісіль М.В. Оцінка якості вищої освіти / М.В. Кісіль // Вища освіта України. – 2005. – № 4 (14).
9. Корсак К. Педагогіка нового століття - шляхи розвитку й участі в побудові суспільства знань / К. Корсак // Вища освіта України – 2005. – № 3. – С. 21-26.
10. Корсак К. Реформи освіти у Польщі та Україні: уроки і перспективи // Освіта і виховання в Польщі і Україні (XIX-XX ст.): Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. [Упорядкув. і заг. ред. С. Коваленко]. – Ніжин: НДПУ, 1998.
11. Косинська А. Інтеграція Польщі і Болонський процес / А. Косинська, Т. Дмоховски // [Електронний документ]. – Режим доступу: oms.kstu.ru/rus/information/poland.htm.
12. Матійчик Я.П. Українсько-польські відносини / Я.П. Матійчик, В.М. Чумак // Стратегії розвитку України: теорія і практика / За ред. О.С. Власюка. – К.: НІСД, 2002. – С. 306.
13. Ніколаї Г.Ю. Гуманістичні орієнтири музично-педагогічної освіти в Польщі / Г.Ю. Ніколаї // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова: [зб. наук. пр.]. – Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти. – Вип. 5 (10): Матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 26-27 квітня 2007 р. – К. – 2007.
14. Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України від 2 червня 2005 р. Протокол № 5/3-6 «Про вдосконалення системи акредитації як механізму забезпечення якості освіти на рівні вимог міжнародної освітньої спільноти» // Освіта України. – 2005. – № 38. – С. 1-2.
15. Салов В.О. Про Болонський процес без емоцій та упереджень / В.О. Салов // Вищі навчальні заклади у європейському навчально-освітньому просторі: Матер. наук.-практ. конф. – Дніпропетровськ. ун-т економіки і права, 25 лютого 2010 р. – Дніпропетровськ, 2010.

16. Сивец М. Украина и Польша: подитоживая достигнутое / М. Сивец // [Електронний ресурс] – Дзеркало тижня. – № 32 (356) 23 августа-1 сентября 2001 р. – Режим доступа: [www. zn. ua/1000/1600/32037/](http://www.zn.ua/1000/1600/32037/)

17. Харченко А.В. Тенденции развития высшего (университетского) образования в Польше (1990-2003 гг.) / А.В. Харченко // [Электронный документ] Аналитический обзор международных тенденций развития систем образования № 8 (апрель-июнь 2004 г). – Центр проблем развития образования Белорусск. гос. ун-та. – Режим доступа: [www. charko. narod. ru](http://www.charko.narod.ru)

УДК 378.14

*Г.О. Козлакова, головний науковий співробітник
А.М. Фещук, аспірант,
Інститут вищої освіти НАПН України, м. Київ*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ МЕТАЛУРГІЙНОГО ПРОФІЛЮ У ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

В статье проанализированы особенности профессионально ориентированной иноязычной подготовки специалистов металлургического профиля в технических университетах. Определены противоречия в профессионально ориентированной иноязычной подготовке студентов металлургического направления. Обоснованы особенности организации иноязычного учебного процесса в техническом университете.

Ключевые слова: *професійна компетентність, професійно орієнтована іноземна мова, спеціалісти металургічного напрямку, технічний університет, вище технічне образование.*

The peculiarities of professionally oriented foreign language teaching of specialists in metallurgical orientation at technical universities are analyzed in the paper. The contradictions in professionally oriented foreign language teaching of students at metallurgical faculty are identified. The peculiarities of foreign language teaching process in a technical university are proved.

Keywords: *professional competence, professionally oriented foreign language education, specialists of metallurgical orientation, technical university, higher technical education.*

Постановка проблеми. Професійну компетентність випускника технічного університету визначає не лише об'єм загальнонаукових і спеціалізованих знань, а й рівень володіння іноземною мовою, що має бути достатнім для успішного функціонування в ситуаціях професійного іншомовного спілкування. Сучасний спеціаліст має на високому рівні володіти іноземною мовою, а також здійснювати міжкультурне спілкування, сформоване на основі професійно орієнтованої складової іншомовного спілкування. Іноземна мова використовується як засіб подальшого професійного розвитку та кар'єрного зростання фахівця та набуває статусу професійно орієнтованої.

Враховуючи велику кількість досліджень із проблем іншомовної підготовки студентів технічних університетів зберігається протиріччя між соціальним замовленням на професійно компетентних спеціалістів і реальною практикою їхнього навчання. При цьому увага надається процесу формування у студентів металургічного напрямку професійно орієнтованої комунікативної компетентності на належному професійному рівні у відповідності до Загальноєвропейських рекомендацій [4, с. 7].

Актуальність проблеми професійно орієнтованої іншомовної підготовки студентів металургічного напрямку визначається наступними суперечностями:

–соціальним замовленням сучасного суспільства на висококваліфікованих фахівців-металургів і недостатнім рівнем їхньої підготовки;

–традиційною методикою і практикою організаційних форм навчання іноземній мові і необхідністю запровадження нових освітніх педагогічних технологій у навчальний процес;

–використанням у процесі навчання переважно навчальних текстів і необхідністю працювати з оригінальними джерелами інформації іноземною мовою у професійному дискурсі.

На наш погляд, професійно орієнтована іншомовна підготовка фахівців технічних

спеціальностей, зокрема металургійного напрямку, передбачає формування у студентів здатності до іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях з урахуванням особливостей професійного глосарію. Професійно орієнтоване навчання іноземній мові визнано пріоритетним напрямом у технічному університеті.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми професійної підготовки фахівців негуманітарного профілю відображені у працях П. Атутова, І. Беха, Н. Бібик, С. Гончаренка, Р. Гуревича, А. Захлібного, І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Сидоренка, та інших науковців. Проблеми вищої технічної освіти, її педагогічні, психологічні, психолого-соціологічні аспекти висвітлено у працях Г.О. Козлакової, А.А. Слободянюка та інших.

У курсі лекцій з методики викладання іноземної мови Соловова О.М. наголошує, що раніше характер викладання іноземної мови визначався з огляду на характер економічних, політичних і міжнародних зв'язків. На сучасному етапі у процесі міжнаціонального наукового, технічного та культурного співробітництва відбувається координація зусиль у сфері розвитку технологій, спільно вирішуються різноманітні проблеми, встановлюються єдині стандарти та вимоги в галузі володіння іноземними мовами [14, с. 4].

Розглядаючи іноземну мову як засіб формування майбутнього фахівця, дослідник Рощина О.В. зазначає, що у процесі вивчення професійно орієнтованого іншомовного матеріалу встановлюється двосторонній зв'язок між намаганнями студента набути професійних знань та успішно оволодіти мовою. Автор вважає іноземну мову ефективним засобом професійної і соціальної орієнтації в технічному університеті. На її думку, для реалізації цього потенціалу необхідно дотримуватися наступних умов:

- чітке формулювання мети іншомовної мовленнєвої діяльності;
- соціальна та професійна спрямованість цієї діяльності;
- формування у студентів умінь творчо підходити до вирішення індивідуальних завдань [13, с. 5].

Відомий дослідник Тализіна Н.Ф. розглядає такі вимоги до сучасного фахівця: специфічні, характерні для спеціалістів даного профілю, та неспецифічні, тобто загальні для кожного випускника вищої школи; останні визначаються сучасним науково-технічним прогресом і соціальними умовами [15, с. 46].

Проте в результаті проведення аналізу джерел з означеної проблеми дослідження було виявлено, що в наявних науково-педагогічних працях немає комплексного дослідження, що присвячено вивченню стану іншомовної професійно орієнтованої підготовки фахівців металургійного напрямку у технічних університетах.

Мета статті – з'ясувати особливості та стан іншомовної професійно орієнтованої підготовки фахівців металургійного напрямку у технічних університетах.

Виклад основного матеріалу. Навчання іноземній мові студентів металургійного напрямку у технічних університетах передбачає формування професійно орієнтованих іншомовних мовленнєвих компетентностей в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. У процесі досягнення цієї мети студенти мають набути необхідного рівня сформованості професійно орієнтованої іншомовної підготовки, зокрема перекладу технічних текстів.

На жаль, деякі особливості організації навчального процесу в технічних університетах не сприяють успішному оволодінню іноземною мовою, а саме:

- обмежена кількість годин, відведених на вивчення іноземної мови;
- відсутність достатньої кількості сучасних підручників і посібників;
- недостатнє використання аудіовізуальних засобів і мультимедійних технологій, що уможливають організацію навчального процесу;
- низький рівень мотивації студентів до вивчення іноземних мов, зумовлений недостатністю висвітлення у програмах ВНЗ нових перспектив і можливостей вивчення іноземної мови як засобу набуття нових професійних знань.

Наш досвід показує, що в НТУУ «Київський політехнічний інститут» (далі «КПІ») викладання іноземної мови студентам металургійного напрямку в основному відповідає вимогам державного стандарту, що представлено в ОПП за напрямом 6.050401 «Металургія» [3, с. 70]. Але великою проблемою є забезпечення навчального процесу автентичними

професійно орієнтованими іншомовними підручниками. Викладачі намагаються заповнити даний пробіл, видаючи та публікуючи методичні рекомендації, навчально-методичні посібники, збірники текстів для читання та перекладу автентичних текстів, двомовних професійно орієнтованих словників [1, с. 2]. Навчальний процес забезпечений аудіо- та відеотехнікою, але не вистачає аудіо- та відеоматеріалів, зокрема спрямованих на вивчення іноземної мови у сфері професійного спілкування, а саме металургійного профілю. Гостро відчувається нестача періодичних видань іноземними мовами. Бажано покращити систему самостійної роботи студентів з використанням персонального комп'ютера в навчальному процесі.

Підготовка студентів металургійного напрямку відбувається у 18 ВНЗ України, зокрема: Запорізький національний технічний університет, Криворізький національний університет, Національна металургійна академія України (Дніпропетровськ), Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут».

У процесі навчання іноземній мові мета певним чином впливає на зміст, методи й форми навчання. Наприклад, у НТУУ «КПІ» готують студентів за напрямом підготовки 6.050401 «Металургія» за спеціальністю «Спеціальна металургія». Навчальна програма дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» відповідає національним кваліфікаційним рівням досягнень (освітньо-кваліфікаційним характеристикам та освітньо-професійним програмам); базується на принципах інтернаціоналізму та інновацій; забезпечує стандартизовану базу для розробки робочої навчальної програми дисципліни у відповідності до майбутньої професійної діяльності студентів [12, с. 2].

Порівняльний аналіз обсягів іншомовної підготовки у навчальних планах магістрантів металургійного профілю нами показано у таблиці 1 [6, 8-11].

Таблиця 1

Порівняння обсягів іншомовної підготовки у навчальних планах магістрантів металургійного профілю

№	Назва ВНЗ, сайт	Кількість навчальних годин за спеціальностями			
		8.05040105 Спеціальна металургія	805040101 Металургія чорних металів	805040104 Обробка металів тиском	8.05040301 Прикладне матеріалознавство
1.	НТУУ «КПІ»	162 год.			
2.	НТУ «ХПІ»				180 год.
3.	Запорізький національний технічний університет				270 год.
4.	Криворізький національний університет		162 год.	162 год.	
5.	Національна металургійна академія України	162 год.	162 год.	162 год.	

На нашу думку, важливим моментом є те, що професійно орієнтована іншомовна підготовка студентів металургійного напрямку відбувається на базі фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін, що забезпечують глибоку інтеграцію наукових і професійних знань.

У робочій навчальній програмі зазначено, що метою навчання студентів металургійного напрямку в НТУУ «КПІ» є розвиток культури та освіченості майбутніх спеціалістів, формування академічної та професійної мобільності в умовах інтеграції в єдиний європейський простір, підвищення рівня їхньої професійної компетентності на основі навчання іноземній мові у сфері професійної комунікації, а також сприяння подальшому просуванню в міжнародних професійних спілках [1, с. 2].

На особливу увагу заслуговує досвід Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (далі «ХПІ»), що спрямований на підвищення якості

мовної підготовки, у тому числі й майбутніх металургів, застосовуються нові методики викладання іноземних мов: активна співпраця із закордонними університетами, організація літніх мовних курсів, реалізація, спільно з іноземними партнерами, проекту зі створення інноваційної лабораторії Innolab, стажування студентів технічних спеціальностей в університетах за кордоном.

«ХПІ» є центром реалізації проекту з модернізації мовної підготовки студентів у системі вищої освіти, що полягає в системному підході до викладання, підвищення кваліфікацій викладачів, навчанні новітнім методикам викладу матеріалу іноземною мовою. Проект НТУ «ХПІ» орієнтований саме на технічні університети через значну кількість наукових досліджень, які важливо показати на державному і світовому рівнях (таблиця 1).

З метою підвищення якості іншомовної підготовки студентів за підтримкою Британської ради 20 жовтня 2014 р. відбувся перший етап тестування близько 50 викладачів НТУ «ХПІ», серед яких були викладачі технічних кафедр, які іноземною мовою читають профільні дисципліни. На основі результатів тестування представники Британської ради мають намір розробити рекомендації для підвищення рівня володіння іноземною мовою викладачами, які, у свою чергу, передадуть набутий досвід студентам і сприятимуть реалізації концепції іншомовної підготовки студентів інженерних спеціальностей у навчальному процесі.

Представники Британської ради відмітили таку тенденцію: часто студенти добре розмовляють іноземною мовою, знають граматику, але зі сприйняттям на слух (comprehension) мають певні проблеми. Тому необхідно звернути увагу саме на те, із чим найбільше виникають труднощі. «Наше завдання полягає у наступному: як дотримуватись міжнародних стандартів оцінювання знань іноземної мови, а також як домогтися того, щоб цих стандартів дотримувалися й інші університети», – зазначає менеджер проектів з іноземної мови Британської ради Жанна Севастьянова [7].

В Запорізькій державній інженерній академії знання іноземної мови є обов'язковим для інженерів-металургів. Для реалізації цієї мети було створено Лінгвістичний центр, де студенти удосконалюють знання іноземних мов, уможливають стажування студентів в магістратурі навчальних закладів Німеччини, Фінляндії, Ірландії.

13 червня 2014 року відбувся моніторинг міжнародного проекту по програмі TEMPUS «Модернізація навчальних планів дворівневої програми підготовки (бакалаври/магістри) з інженерного матеріалознавства на основі компетентного підходу та найкращого досвіду з впровадження положень Болонського процесу» в НТУУ «КПІ». В ході реалізації проекту була проведена зустріч Першого проректора НТУУ «КПІ» Ю.І. Якименка, адміністрації, студентів, випускників, викладачів із представниками підприємств-роботодавців [2]. На даному етапі викладачі іноземних мов співпрацюють з викладачами профільюючих кафедр, здійснюють переклад лекційного матеріалу іноземною мовою для іншомовного викладання спеціальних дисциплін, намагаються якнайповніше реалізувати міждисциплінарні зв'язки.

Висновки. Аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок про те, що не завжди стан іншомовної підготовки студентів металургійного напрямку в технічних університетах відповідає меті й завданням відповідного рівня навчання.

Однак професійно орієнтоване навчання іноземної мови студентів металургійного напрямку в технічному університеті вимагає нового підходу до відбору змісту. Він має орієнтуватися на останні досягнення в металургійній галузі, відображати наукові здобутки в металургії, мотивувати студентів до професійного зростання. Відбір змісту навчального матеріалу має сприяти цілісному формуванню особистості студента, його підготовці до майбутньої професійної діяльності.

Вирішенню зазначених проблем планується присвятити подальші наукові розвідки.

Література:

1. Англійська мова: методичні вказівки для самостійної підготовки студентів 1-2 курсів інженерно-фізичного факультету до виконання комплексних контрольних робіт (електронне видання) / Уклад.: Фещук А.М. – К. : НТУУ «КПІ», 2013. – 44 с.
2. Відбувся моніторинг міжнародного освітнього проекту TEMPUS MATTENG [Електронний ресурс]. – 2014. – Режим доступу: <http://tempus.iff.kpi.ua/uk/>

3. Галузевий стандарт вищої освіти України Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра галузь знань 0504 «Металургія та матеріалознавство» напрям підготовки 050401 «Металургія». – К. : МОН України. – 2012. – С. 70.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Козлакова Г.А. Высшее техническое образование: педагогический, дидактический и психолого-социологический аспекты / Г.А. Козлакова, В.К. Маригодов, А.А. Слободянок. – Севастополь: Изд-во СевГТУ, 2001.
6. Концепція викладання іноземних мов / Л.Л. Товожнянський. – Харків, 2014. – 11 с.
7. НТУ «ХПІ» та Британська рада обговорили підготовку студентів із іноземних мов [Електронний ресурс]. – 2014. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/regionalnews/33798-ntu-hpi-ta-britanska-rada-obgovorili-pidgotovku-studentiv-iz-inozemnih-mov>
8. Положення про кредитно-модульну організацію навчального процесу в НТУУ «КПІ» / Уклад. В. П. Головенкін – К. : ІВЦ «Видавництво «Політехніка»», 2006. – 55 с.
9. Положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу в Національній металургійній академії України. – Дніпропетровськ: НМетАУ, 2007. – 76 с.
10. Положення про організацію навчального процесу в державному вищому навчальному закладі «Криворізький національний університет» / Укладачі: – Кривий Ріг: Навчально-методичний відділ КНУ, 2013. – 26 с.
11. Положення про організацію навчального процесу в Запорізькому національному технічному університеті / Укладачі: В.Г. Прушківський, С.Т. Яримбаш, О.В. Климов, В.Л. Грешта, А.В. Соколов – Запоріжжя: Навчально-методичний відділ ЗНТУ, 2011. – 121 с.
12. Робоча навчальна програма з кредитного модуля «Іноземна мова професійного спрямування» / О.М. Леонова – К. : НТУУ «КПІ», 2014 – 18 с.
13. Рощина Е. В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете / Е. В. Рощина // Иностранные языки на неспециальных факультетах: межвуз. сб. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. – С. 3-6.
14. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранному языку / Е.Н. Соловова. Базовый курс лекций. – М. : Просвещение, 2002. – С. 4.
15. Тализіна, Н.Ф. Педагогічна психологія [Текст]: навч. посібник для студ. середовища. пед. навч. закладів / Н.Ф. Тализіна. – 5-е вид. – М. : Академія, 1998. – С. 46.

УДК 371

*Н.С. Козюра, викладач,
Барський гуманітарно-педагогічний коледж ім. М. Грушевського*

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ В ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНИХ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Статья посвящена вопросу формированию музыкальных способностей в процессе использования музыкальных творческих заданий на уроках музыкального искусства. Освещается роль музыкального искусства в активизации творческой деятельности учеников начальных классов.

Ключевые слова: *музыкальные способности, творческие задания, уроки музыкального искусства.*

The article is devoted the question of forming of musical ability in the process of the use of musical creative tasks on the lessons of musical art. The role of music in activation of creative activity of primary school pupils.

Key words: *musical ability, creative tasks, lessons of musical art.*

Актуальність дослідження. Сьогодні дедалі частіше ставиться питання про гуманізацію й індивідуалізацію освіти, спрямування її не на всіх учнів загалом, а на кожного зокрема. Школа поступово впроваджує принципи особистісно-зорієнтованого навчання. Важливо не просто дати учням певний обсяг знань і умінь, а й виховати їх активними

членами суспільства. Завдання вчителя – допомогти учню виявити свої можливості, творчо реалізувати себе в різних видах діяльності.

Вирішенню означеного завдання і покликане сприяти музичне мистецтво, завдяки якому розвиваються особистісні якості, творчі здібності учнів. Саме засобами музичного мистецтва мають бути створенні умови для виникнення в дитини натхнення до творчості, стійкого бажання жити в гармонії з навколишнім світом.

Реалізація цих завдань зумовлена «Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті», де зазначено формувати у дітей та молоді сучасного світогляду, розвитку творчих здібностей і навичок самостійного пізнання самоосвіти і самореалізації особистості [2, с. 645].

В діючій програмі для загальноосвітніх навчальних закладів особливе місце відводиться творчим завданням, що тісно пов'язані з розвитком музичних здібностей школярів і сприяють активному, зацікавленому й творчому ставленню учнів до музики. Творча діяльність учнів може виявлятися в розмірковуваннях про музику, в імпровізації пісенних мелодій (мовній, вокальній, ритмічній, пластичній), створенні нескладних мотивів, складенні елементарних танців, темброво-ритмічних супроводів, доборі музичних колекцій для домашньої фонотеки тощо [4, с. 35].

Постановка проблеми. Кожна дитина від народження наділена певними здібностями до того чи іншого виду діяльності. Найяскравіше вона може виявити ці здібності під час виконання творчого завдання.

Психологи та педагоги неодноразово наголошували на тому, що основними елементами музичного розвитку дітей є формування музичних здібностей (ладове та музично-ритмічне почуття, слухове уявлення). Їх раннє виявлення є показником музичної обдарованості. У багатьох дітей музичні здібності вперше починають розвиватися лише в школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про необхідність сприяння творчого потенціалу особистості, свідчать дослідження В.О. Моляко, О.Л. Музики, Б.Т. Теплова, Я.О. Пономарькова. Вони показали, що творчість – специфічна форма взаємодії людини зі світом, яка, окрім задоволення, створює передумови для духовного розвою, а розвиток здібностей – не загальне, абстрактне, а складне психолого-педагогічне явище, яке потребує цілеспрямованої, систематичної роботи.

Проблему розвитку музичних здібностей дітей розглядали О. Апраксіна, Н. Ветлугіна, Н. Орлова, С. Науменко. До теми використання музичних творчих завдань на уроках музичного мистецтва в початкових класах зверталися методисти-педагоги О. Гумінська, Е. Печерська, О. Лобач, В. Ковалів, Г. Ригіна, А. Усова.

Розв'язання проблеми розвитку музичних здібностей школярів, які мають різні задатки і різну підготовку, в умовах колективних занять є одним з основних завдань учителя музичного мистецтва.

Мета статті: теоретично обґрунтувати розвиток музичних здібностей та вивчення методики використання музичних творчих завдань на уроках музичного мистецтва в початкових класах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток музикальності є неодмінною умовою формування музичної культури дітей. Відомий психолог Б.М. Теплов виділив три основні музичні здібності, які складають структуру музикальності. Це – ладове почуття, слухове уявлення та музично-ритмічне почуття. Проте, музичні здібності не існують одне без одного. У людини не може розвинути одна музична здібність при повній відсутності інших. Усі вони виникають і розвиваються в музичній діяльності, доповнюють або компенсують один одного, по-різному проступаючи у процесі музичного розвитку дитини [6, с. 210].

Залежно від конкретної музичної діяльності, якою займаються школярі (сприймання, виконання, творчість), їм необхідні й інші музичні здібності. Наприклад, здатність до сприймання музики включає, крім основних музичних здібностей, здібності до цілісного і диференційованого сприймання. Виконавська діяльність теж вимагає відповідних

здібностей: чистоти співацьких інтонацій, якості звукоутворення у співі. Творча діяльність потребує здібностей до пісенної, музично-ігрової, танцювальної творчості, до імпровізації на музичних інструментах, до творчих уявлень при сприйманні музики [5, с. 28].

Урок музичного мистецтва, як урок вільного і творчого спілкування, емоційних вражень, має велике значення для розкриття особистості абсолютно всіх учнів. Кожен учитель може перетворити навчання на індивідуальну й колективну творчість, наповнити урок ігровими моментами, сюрпризами, несподіванками, щоб учні почували себе комфортно, могли максимально реалізувати свої здібності, творчо проявити себе бодай у найменшому. Для цього варто використовувати інтерактивні та ігрові методи, проблемні ситуації, творчі завдання.

Поле застосування творчих завдань на уроці музичного мистецтва є дуже широким. Важливими об'єднуючими факторами творчої діяльності є самостійність і оригінальність створеного. Цінною в творчій діяльності є саме процес, а не продукт діяльності, тільки у процесі творчості дитина може розвиватися найбільш природно і органічно.

Передусім, кожне творче завдання неминуче є комплексним, має розглядатись учителем одночасно як:

- дидактичне і творче: навчання мистецтва – творчий процес, неможливий поза розкриттям креативності дитини; досягає навчально-розвивальних цілей лише тоді, коли спрямоване на створення художнього образу;

- розвивальне і діагностичне: за результатом (оригінальністю, нешаблонністю тощо) і особливостями виконання оцінюються індивідуальні досягнення дитини (стосовно неї самої, поза порівнянням із досягненнями інших);

- спрямоване на розвиток спеціальних здібностей в обраному дитиною мистецтві як полі для творчої самореалізації і таке, що відкриває для неї можливості самопізнання і самореалізації в інших сферах, стимулюючи полімодальні здібності.

Творчі завдання застосовуються на уроках музичного мистецтва групою дітей або індивідуально, впродовж одного уроку або як проекти впродовж кількох уроків (чверті, семестру і навіть навчального року).

Обов'язковою умовою є опора на емоційність учня як основу розвитку його музичності, артистичності, пластичності, на стимулювання мотивації до мистецького пізнання, розширення світогляду, виховання естетичного ставлення до мистецтва. Унаслідок, крім спеціальних здібностей, розвиваються такі риси обдарованої особистості, як фантазійність, уява, пам'ять, спостережливість, здатність до оцінки та самооцінки.

На думку Е. Печерської зв'язок навчання й творчості виявляється у тому, що з основними музично-теоретичними поняттями та опорними знаннями, засобами музичної виразності школярі знайомляться безпосередньо в процесі усвідомлення й аналізу спільної творчої діяльності. Дитяча музична творчість є органічним елементом різних видів діяльності: співу, слухання музики, гри на дитячих музичних інструментах [3, с. 38].

О. Гумінська вважає, що добирати музичні творчі завдання для учнів можна за різними напрямками:

1) за музичними елементами:

- ритмічні;
- мелодичні;

2) за виконанням:

- мовні;
- вокальні;
- інструментальні;
- комплексні.

Розвиток відчуття ритму допомагає в подальшій роботі, під час розучування пісень зі складним ритмічним рисунком. Хороший результат дають творчі завдання на основі ритму – ритмічні імпровізації:

▪ «запитання – відповідь» (один учень проплескує РР, а другий – повторює його і додає новий);

- ритмізація слів, словосполучень, загадок, примовок, приказок;
- добирання слів до заданого РР;
- «ритмічні загадки»: впізнати пісню, вивчену вправу за РР (на дошці записано ритмічну вправу з пропущеними тактами – учні проплескують та записують РР, якого не вистачає);
- ритмічний канон;
- імпровізації на основі ритмічної вправи (ставляться завдання: змінити початок, кінець, певні такти);
- створення ритмічного супроводу до вивчених пісень, танків [1, с. 57].

Такі завдання дають змогу дітям краще зрозуміти побудову ритмічних рисунків, навчитися їх читати, визначати ритм музичного твору під час слухання музики.

Продовжують лінію розвитку музичних здібностей творчі завдання на основі мелодії – мелодичні імпровізації:

- на заданий ритм, звуки зімпровізувати мелодію;
- домислити вступ, закінчення мелодії;
- «співацькі переключки» (один учень чи вчитель загадує мелодію, а другий – повторює, змінивши тембр, динаміку, РР);
- «пропущені місця» (у вправі, що записана на дошці, пропущено такти, які потрібно доскладати);
- імпровізація пісні чи п'єси;
- ритмічно-мелодичні імпровізації (наприклад у народному чи джазовому стилі).

Вокальні імпровізації можуть бути перехідною ланкою до розучування пісні, коли учні придумують мелодію на заданий текст. До найпоширеніших вокальних імпровізацій належать:

- озвучування імен – творче завдання, що пропонується на початку знайомства;
- запитання-відповідь – музичний діалог, музична бесіда між учителем і учнями, між парами учнів, між солістом і класом.

Щоб ритмічні навички (відчуття пульсу і ритму) засвоювалися легше, потрібно пов'язувати цю роботу з художнім образом. Це може бути імітація гри на знайомих дітям інструментах або безпосередня гра на дитячих інструментах. Даний вид музичної діяльності не лише розвиває музичні здібності учнів, урізноманітнює урок, приносить учням радість творчості, але й дає можливість учням з вадами голосу та нечистою інтонацією повірити у свої сили. З використанням найпростіших музичних інструментів пов'язана інструментальна імпровізація. Наприклад для ритмічного супроводу п'єс, пісень, музичних казок, мовних імпровізацій рекомендується використовувати тільки ударні інструменти. Щоб підібрати підголоски до мелодій пісень, що виконуються, можна застосовувати звуковисотні інструменти.

Діти із задоволенням виявляють творчі здібності, працюючи над виконанням завдань у групах або в парах. Вони із захопленням розподіляють між собою обов'язки, залюбки стають «поетами», «композиторами», «диригентами» і з гордістю демонструють свої твори.

Висновки. Особливість педагогіки мистецтва в тому, що творчості навчити не можна. Можна лише створити умови для пробудження, активізації в учнів творчих імпульсів, для пізнання радості творення. Чим раніше розпочати таку роботу з дітьми, тим більше шансів, що творчі можливості учнів не згаснуть, а розвинуться, щоб виявитися згодом у всіх сферах діяльності.

Творчий процес сприяє розвитку в дітей мислення, уяви, спостережливості, активності, позитивних емоцій, а також спеціальних музичних здібностей, через те творчість у музичній діяльності має бути невід'ємним компонентом кожного уроку музичного мистецтва.

Отже, використання музичних творчих завдань на сучасному уроці музичного мистецтва є обов'язковим і ефективним чинником у вихованні в школярів прагнення до творчого успіху, без чого неможливе формування творчої особистості.

Література:

1. Гумінська О.О. Уроки музики в загальноосвітній школі : методичний посібник / О.О. Гумінська. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 104 с.
2. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / Уклад. : О.О. Любар; За ред. В.Г. Кременя. – К. : Знання, 2005. – 767 с.
3. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах : навчальний посібник / Е.П. Печерська. – Київ : Либідь, 2001. – 272 с.
4. Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл. Музика: 1-8 класи / авт. кол.: О. Ростовський, Р. Марченко, Л. Хлебнікова, З. Бервецький – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2002. – 202 с.
5. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі: Навч.-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – 2-ге вид., доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.
6. Теплов Б.М. Избранные труды : В 2-х т. / Б.М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.

УДК 378: 373.31+372.874

*Н.Є. Колесник, к.пед.н., доцент кафедри педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка*

**ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

В статті проаналізована проблема формування полікультурної компетентності у майбутніх учителів початкової школи; розглянуті базові поняття «компетентність», «полікультурна компетентність», «полікультурність», «толерантність», «формування полікультурної компетентності», «формування полікультурної компетентності у майбутніх учителів початкової школи».

Ключевые слова: *компетентність, полікультурна компетентність, полікультурність, толерантність, формування полікультурної компетентності, формування полікультурної компетентності у майбутніх учителів початкової школи.*

In the article the problem of forming of multicultural competence is analysed for the future teachers of initial school; base concepts «competence» are considered, «multicultural competence», «multiculturalness», «tolerance», «forming of multicultural competence», «forming of multicultural competence for the future teachers of initial school».

Keywords: *competence, multicultural competence, multiculturalness, tolerance, forming of multicultural competence, forming of multicultural competence for the future teachers of initial school.*

Проблема формування творчої, інтелектуально розвиненої особистості, виховання духовності, толерантності в стосунках гостро постала перед багатьма країнами світу, а отже й перед нашим суспільством. Завданням у підготовці майбутніх вчителів початкової школи є збереження унікальних культурних та духовних надбань і водночас формування полікультурної компетентності, що сприяє розумінню сучасних естетико-технологічних проблем. Загальна культура, моральна зрілість, рівень розвитку інтелектуальних здібностей визначають рівень полікультурної компетентності у майбутніх вчителів початкової школи.

Духовне відродження та сучасний стан соціально-культурного розвитку суспільства, нові вимоги до підготовки конкурентоспроможних працівників і до рівня їхньої фахової, предметної, ключової компетентностей зумовлюють використання інноваційних підходів до фахової освіти, оновлення її змісту з урахуванням культурних традицій минулого, етнічного досвіду декоративно-прикладного та образотворчого мистецтва, естетичного і культурного розвитку особистості, її гуманістичної сутності. Про це відзначається й у нормативних освітніх документах: Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI ст.), Концепції національного виховання студентської молоді, Концептуальних

засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір, Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року, Галузевих стандартах вищої освіти, Галузевій концепції розвитку неперервної освіти та ін.

Метою статті, однією зі складових нашого дослідження, є проаналізувати проблему формування полікультурної компетентності у майбутніх учителів початкової школи; розглянути базові поняття «компетентність», «полікультурна компетентність», «полікультурність», «толерантність», «формування полікультурної компетентності», «формування полікультурної компетентності у майбутніх учителів початкової школи».

У аспекті нашої проблеми проаналізовано широке коло праць вітчизняних та зарубіжних учених, в яких розглядається розвиток полікультурності у предметно-перетворювальній компетентності: Р. Б'юканана, В.Я. Даниленка, Дж. Джонса, М.С. Кагана, Є.М. Лазарева, Ю.Г. Легенького, В.В. Лубенка, В.Ф. Рунге, Г. Саймона, В.В. Сеньковського, В.Ф. Сидоренка, О.Л. Шевнюк. Вивчалися також праці О.Г. Асмолова, В.Р. Аронова, Ю.С. Асєєва, О.В. Вознюка, В.Л. Глазичева, Д.В. Лебедева, О.Я. Пономарьова, В.І. Пузанова, О.П. Рудницької, в яких розкривається роль мистецтва в полікультурній компетентності майбутнього фахівця; праці О.Я. Боднаря, О.В. Бойчука, С.С. Вітвицької, Т.В. Костенка, С.П. Мигалія, Е.П. Миська, С.В. Рибіна, М.Р. Селівачова, А.В. Чебикіна, Д.В. Чернілевського, Є.В. Черневича, Р.Т. Шмагала, М.І. Яковлева, в яких аналізуються історико-педагогічні аспекти полікультурної компетентності майбутніх учителів в Україні та за кордоном. Варто згадати науковців, які досліджували такі концепти, як «діалог культур» (М. Бахтін, В. Біблер, М. Каган, А. Мудрик та інші), «культура миру» (М. Беннет, А. Кармін, С. Хантінгтон та інші), «полікультурна освіта» (Г. Даутова, Г. Дмитрієв, В. Кан-Калик, В. Макаєв та інші).

Провідними поняттями нашого дослідження є «компетентність», «професійна компетентність».

Підходи до розуміння сутності предметно-перетворювальної компетентності відрізняє здібність серед багатьох рішень обрати найбільш оптимальне, аргументоване рішення. Компетентність передбачає постійне оновлення її складових, оволодіння новою інформацією для успішного рішення професійних завдань у даний час і в даних умовах. Компетентність – це здібність до актуального виконання професійної діяльності [7, с. 59].

В.Н. Введенський вважає, що актуальність уведення поняття «професійна компетентність» зумовлена поширенням його змісту, інтегративною характеристикою, що поєднує такі поняття «професія», «здібності» і ін., що широко використовуються [2, с. 51-55]. В.Н. Введенський відмічає, що в процесі проведення наукових досліджень існують три основні підходи проведення дослідження змісту та структури професійної компетентності: професіографічний, рівневий і підготовка завдань. Кожний з них має свої особливості. Так, професіограма, як набір вимог компетентності фахівця, спрямована тільки на визначення операційних компетентностей. Система ключових компетентностей, як поширена параметрична характеристика фахівця, не може визначатися звичайною сумою належних особистісних якостей і здібностей. Для цього необхідно використати комплекс взаємопов'язаних параметрів. Тому при цілісному описі моделі професійної компетентності необхідно використати рівневий підхід. Використовуючи даний підхід, автор виділяє комунікативну, інформаційну, регулятивну та інтелектуальну складові професійної компетентності, причому остання є базовою для інших.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволить виділити різні підходи до розуміння сутності професійної компетентності, одним з яких є функціонально-діяльнісний підхід (О.А. Дубасенюк, Н.В. Кузьміна, В.А. Сластенін, В.П. Сімонов, Н.Ф. Тализіна, Р.К. Шакуров, А.І. Щербаков і ін.), що розглядає компетентність як єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення професійної діяльності, до виконання професійних функцій, при якому основні параметри професійної компетентності задаються функціональною структурою професійної управлінської діяльності, що включає ряд теоретичних і практичних складових професійної компетентності: аналітичних, прогностичних, рефлексивних, організаційних, комунікативних та ін.

Методологічні та естетико-художні проблеми полікультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи висвітлювали В.Л. Глазичев, Дж. Джонс, М.С. Каган, М. Коськов, Є.М. Лазарев, Ю.Г. Легенький, С.П. Мигаль, А. Моль, В.Ф. Сидоренко та ін. Вчені розглядають проблему формування полікультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи не в межах його внутрішніх закономірностей і властивостей, а в широкому діяльнісно-культурному контексті як вияв проектної культури людства в цілому, залишаючись при цьому на позиціях, що полікультурна компетентність є не тільки утилітарно-технічною, а й натхненно-художньою діяльністю.

Зауважимо, що навчально-виховний процес у закладах освіти України, зокрема у вищих навчальних закладах, які плекають педагогічні кадри, має бути спрямованим на формування особистості майбутнього вчителя початкової школи, котрий набуває глибокі професійні знання і вміння, з високим рівнем полікультурності. Вагомою складовою у підготовці майбутніх учителів початкової школи мають бути морально-духовні цінності, що є основою життєдіяльності (*homo sapiens*) незалежно від раси, національності, конфесійних релігій чи місця проживання; розвиток індивідуальності, спроможної до рівного співіснування в умовах полікультурного суспільства України, формування особистості готової до конструктивної взаємодії в аспекті порозуміння з усіма учасниками педагогічного процесу, так і до здійснення міжкультурної комунікації на засадах взаєморозуміння, взаємоповаги, толерантного ставлення до представників різних соціокультурних спільнот.

На нашу думку, успішне виховання толерантності, що є компонентом полікультурної компетентності та професійно важливою якістю особистості майбутнього вчителя початкової школи, може бути здійснено засобами трудового навчання. Зокрема, одним з ключових завдань початкової освіти визначено формування компетентності учнів з питань предметно-перетворювальних технологій. У розділі «Освітня галузь «Технології»» введено змістову лінію «Трудове навчання». Відповідно до вимог означених у освітній галузі «Технології» Державного стандарту загальної початкової освіти визначено державні вимоги до навчальних досягнень учнів, які відповідають змісту і структурі предметних компетентностей (учень знає, розуміє, застосовує, аналізує, виявляє ставлення, оцінює тощо). Водночас із предметною підготовкою молодші школярі мають оволодіти ключовими компетентностями (вміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, предметно-перетворювальна, здоров'язбережувальна, інформаційно-комунікаційна), що передбачають особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток [3, с. 7-8].

Доцільність проблеми дослідження визначається сукупністю соціальних, педагогічних, психологічних, методичних чинників, що зумовлюють необхідність підвищення професіоналізму вчителя початкової школи, формування його полікультурної компетентності.

Зауважимо, що полікультурна компетентність підтверджено однією з ключових життєвих компетентностей на світовому рівні. Цінним для нашого дослідження є точка зору О. Котенко про те, що полікультурність – це особливий системотворчий компонент у структурі особистості, її якість, що передбачає визнання багатоманітності культурного простору та здатність до міжкультурної взаємодії. На імпонує думка вченого, яка визначає полікультурну освіту як освіту та виховання особистості в дусі діалогічності, цінування культурних надбань людства, певним чином побудовану систему навчально-виховного процесу, в основі якої триєдина мета: усвідомлення різноманітності соціокультурного простору через оволодіння знаннями з полікультурності; виховання толерантної людини, здатної до функціонування в багатокультурному соціумі; розвиток умінь міжкультурного об'єднання на засадах рівноправності [4, с. 6]. Отже, в умовах сучасного мультилінгвального та полікультурного світу виховання таких якостей особистості як толерантність, діалогічність і гуманістичність у процесі формування полікультурної компетентності у майбутніх учителів початкової школи.

Логіка дослідження дозволяє проаналізувати поняття «толерантність».

На думку Г.В. Безюлева та Г.М. Шеламова, основними компонентами толерантності є такі професійно значущі для майбутнього педагога якості:

– емпатія, що передбачає проникнення особистості в переживання іншої особистості, бажання емоційно відгукнутися на чужі проблеми та успіхи;

– комунікативна толерантність, завдяки якій особистість здатна у процесі спілкування виявляти розуміння співрозмовника, вміє приймати його таким, яким він є, спроможна ставити себе на його місце та дивитися на ситуацію його очима, вжитися в його світ;

– самоприйняття як толерантного ставлення до самого себе та прийняття інших, оскільки толерантна особистість – це людина, яка добре знає себе та визнає інших [1, с. 39-42].

Під толерантністю ми розуміємо, перш за все, ціннісне ставлення до людей, незалежно від раси, національності, соціального стану, політичної чи релігійної орієнтації, культурної належності.

Для вдалого здійснення завдань щодо виховання толерантності використовують чималий діапазон усіляких форм і методів у підготовці майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення «Трудового навчання з практикумом», «Технології викладання трудового навчання». Такі форми роботи, як «відкритий мікрофон», «майстер-клас», «телеміст», «круглий стіл», «аукціон нових ідей», які сприяють у підготовці майбутніх учителів початкової школи формувати практичні навички толерантної взаємодії, розвивати полікультурну компетентність.

Зауважимо, що у підготовці майбутніх учителів початкової школи до формування полікультурної компетентності важлива роль відводиться проектному мисленню. Проектна творча діяльність особистості у такому разі виступає як свідомо потреба, яка розвивається поряд з іншими потребами.

На думку Л.В. Оружи проектна культура – це цілісний соціально-культурний вимір науково-технічного прогресу, що переломлює його мету і досягнення з позиції фактора людини. Роль держави, яка проголошує у своїй соціальній політиці пріоритет творчої особистості, має вирішальне значення [6, с. 10]. Визначення проектної культури передбачає реалізацію ідей полікультурної компетентності у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

В основу полікультурної концепції і проекту, на думку С.Г. Лужицького має бути закладена теорія проектної культури, яка є науковою платформою предметно-перетворювальної компетентності [5, с. 150-157]. У зв'язку із цим важливості набуває сутність полікультурної концепції, орієнтовної на проектну культуру, що полягає в поєднанні і взаємодії таких психологічних категорій, як особистість, потреба, функціональний комфорт, а також таких феноменів, як творчість, пізнання, почуттєво-емоційні явища тощо.

Полікультурна компетентність у підготовці майбутніх учителів початкової школи виконує такі функції: відтворювальна, виховна, пізнавальна, естетична, комунікативна та інші, що дозволяють розглядати її як школу творчого та ділового мислення.

Виготовлення виробів майбутніми учителями початкової школи на лабораторно-практичних заняттях визначається тим, що вони оптимізують зв'язок особистості з предметним середовищем, яке в сучасних умовах майже повністю складається з продуктів індустріального виробництва. Предметне середовище впливає на характер, звички, смаки кожної особистості, воно позначається і на сприйнятті витворів майстерності. Для творчих виробів характерні такі змістові особливості: художнє оформлення, що допомагає у вираженні виразності, пропорційності, естетичності, компактності, функціональності, зручності, доцільності.

Для творчості майбутніх учителів початкової школи чималого вагомості має рівень їх естетичної культури, чим і визначається виховний вплив виробів. В естетичній культурі майбутніх учителів початкової школи важливу роль відіграє засвоєння художнього досвіду таких видів мистецтва, як архітектура, скульптура, живопис, графіка, декоративно-прикладне мистецтво тощо. Йдеться не про механічне перенесення прийомів мистецтва на оформлення промислових виробів. Як відомо, такі спроби давно виявили свою нежиттєвість. Для успішного формування полікультурної компетентності у майбутніх учителів початкової школи необхідні засвоєння та розвиток ідей естетичної виразності просторових форм, якими

багате образотворче мистецтво в усіх його різновидах – від станкової картини до скульптурної композиції.

Зауважимо, що важливою складовою у підготовці майбутніх учителів початкової школи є високий рівень технічної майстерності, свідоме творче ставлення до своєї діяльності, глибоке проникнення в художню культуру, мистецтво; загальний рівень культури і освіченість; здатність орієнтуватися в питаннях сучасного українського і світового мистецтва.

У зв'язку із цим важливим для нашого дослідження є обґрунтування професійних умінь, яких набувають майбутні вчителі початкових класів. Зокрема, проектний вид діяльності потребує від студентів оволодіння професійними особливостями планування творчого процесу художнього конструювання, макетування та моделювання. З цією метою майбутні вчителі початкових класів вчать складати план поетапного виконання роботи, здійснювати пошукове ескізування окремих елементів художньо-конструкторського проекту.

Важливою також є технологічна діяльність майбутніх учителів початкових класів, яка потребує умінь розробляти проектні, творчі та виконавчі процеси, володіння основними принципами технології організації та впровадження дизайн-проекту у навчально-виховний процес. При цьому важливого значення набувають умінь складати технологічні карти на основі отриманих знань і навичок. Необхідним у цій діяльності є високий рівень майстерності, використання новітніх технологій предметно-перетворювального проектування, який необхідно формувати в майбутніх учителів початкової школи з перших курсів навчання у вищих навчальних закладах.

Ефективність системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування полікультурної компетентності є суттєвим показником рівня загального розвитку країни і важливою ареною науково-технологічної конкуренції. Формування полікультурності у підготовці майбутніх учителів початкової школи є основною базою створення і розвитку нових інноваційних технологій, чинником піднесення рівня культури.

Полікультурність синтезує духовне та матеріальне і виступає системою культурно-естетичних зв'язків. Як могутній засіб комунікації, він об'єднує людей у суспільні групи за законами добра та краси. Навчання засобами трудового навчання прискорює формування інтелекту, моральної культури, соціально-екологічного світогляду майбутніх учителів початкової школи.

Література:

1. Безюлева Г.В. Толерантность: взгляд, поиск, решение / Г.В. Безюлева, Г.М. Шеламова – М.: Вербум-М, 2003. – 168 с.
2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – №1 0. – С. 51-55.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – 2011. – № 18 (594), травень. – С. 5-39.
4. Котенко О.В. Развитие поликультурной компетентности учителей мировой литературы в системе послыдипломной освіти [Текст]: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти» / Ольга Володимирівна Котенко; ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України. – К., 2011. – 20 с.
5. Лужицький С.Г. Дизайн як філософія творення гармонійного штучного середовища людини / С.Г. Лужицький // Реклама і дизайн ХХІ сторіччя: освіта, культура, економіка : зб. наук. пр. / ред. кол. : М.П. Ліфінцев (голов. ред.), Є.А. Антонович (упоряд. і відп. ред.), А.В. Чебикін [та ін.]. – К. : ППР, 2001. – Вип. 2. – С. 150-157.
6. Оружа Л.В. Підготовка майбутніх фахівців з дизайну у вищому навчальному закладі [Текст]: автореф. дис ... канд. пед. наук / Л.В. Оружа. – Київ : Б.в., 2011. – 20 с.
7. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. В.Є. Литнєва, Н.Є. Колесник, Т.В. Наумчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2014. – 620 с. + CD.

ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

В статті розглядається проблема виховання морального самосвідомості старшокласників засобами мистецтва, визначаються її теоретичні та методичні основи, які базуються на положенні, що для успішного виховання морального самосвідомості старшокласників необхідно використовувати весь арсенал педагогічних впливів, засобів, форм та методів. Обґрунтовуються категорії морального самосвідомості (свобода, гідність, відповідальність, совість, самоствердження), які відображають спрямованість моральної совісті людини всередину самої себе та відкривають рівень оволодіння цінностями моральної життя людства та створення власної особи відповідно до вимірів людяності. Презентується застосування в педагогічній практиці такої методики, коли послідовна зміна пріоритетності виховальної, розвиваючої та освітньої функцій мистецтва в сторону переваги перших двох робить підвищення якості впливу художніх творів на виховання морального самосвідомості старшокласників

Ключові слова: *виховання, моральне самосвідомості людини, старшокласники, мистецтво.*

The problem of moral consciousness high school students education through art is considered. Theoretical and methodological principles that are based on the assumption that the successful education of moral consciousness through art high school students should use the entire arsenal of pedagogical actions, tools, forms and methods are identified. Categories of moral consciousness (freedom, dignity, responsibility, conscience, self) are discussed. This article represents the application in the teaching practice method, when a succession of priority educational, developmental and educational functions of fine art toward dominance of the first two enables improvement of quality artwork impact on the education of the moral consciousness of high school students.

Keywords: *education, moral self-identity, high school students, art.*

Постановка проблеми. В умовах еволюції сучасного суспільства на засадах демократизації, духовності, культурних і етичних цінностей пріоритетним в освіті та вихованні учнівської молоді є ствердження принципів гуманізму, високої моральності, милосердя, поважного ставлення до кожної без винятку людини.

Аналіз сучасного стану виховання учнівської молоді засобами мистецтва сприяв обґрунтуванню його актуальності та важливості у формуванні духовно багатого, творчого, морально свідомого та по-справжньому вільної зростаючої особистості.

Саме тому, дослідження проблеми виховання моральної самосвідомості старшокласників засобами мистецтва, базується на положеннях Національної стратегії розвитку освіти України у 2012-2021 рр. стосовно підвищення рівня морального та етичного виховання і його спрямованості щодо духовних цінностей національних та світових культурних надбань й відповідно зорієнтовано на пошук можливостей створення педагогічних умов для самореалізації учнівської молоді, в тому числі старшокласників, у суспільстві та набуття ними особистісної свободи, гідності, совісті та самоствердження.

Аналіз науково-теоретичних досліджень і публікацій. Як відомо, категорії моральної самосвідомості відображають спрямованість морального сумління людини всередину самої себе. Вони розкривають рівень опанування цінностями морального життя людства та створення власної особи згідно з вимірами людяності. До таких цінностей (якостей) особистості належать: *свобода, гідність, відповідальність, совість та самоствердження.*

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку М.Бахтіна, в людині завжди є

щось, що лише вона сама може відкрити у вільному акті *самосвідомості* та слова – те, що не піддається зовнішньому визначенню. Таким чином, коли людина спілкується з іншими людьми, вона виділяє себе з оточення, сприймає та себе як «Я», виступає для самої себе як «Я». Переживаючи наявність свого «Я», людина знаходиться на шляху розвитку власної самосвідомості.

Відомо, що в юнацькому віці особливо активізується прагнення до самосприйняття, до усвідомлення свого місця у житті й самої себе як суб'єкта відносин з оточуючими людьми. Отже, саме у старшокласників найактивніше формується образ власного «Я» («Я-образ» відносно «Я-концепції»).

При цьому доцільно згадати висновки видатного вченого-психолога А.Петровського, який вважав образ «Я» стійкою, не завжди усвідомленою та пережитою індивідом, неповторною системою уявлень про самого себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми [8].

Отже, образ власного «Я» (або «Я-образ») значною мірою формується саме в учнівській молоді. До речі, в контексті розгляду сутності феномену «Я», сьогодні існує декілька трактувань, упорядником яких є сучасний дослідник В.Петрушенко. Серед них такі: 1). «Я» – форма фіксації внутрішньої єдності та центрального самозосередження сформованої людської свідомості. 2). «Я» – у деяких філософських вченнях найбільш виправданий та достовірний вихідний пункт для розгортання будь-яких усвідомлень та актів думки в силу його самонаданості та незаперечної очевидності. 3). «Я» – у фрейдизмі один із шарів людської психіки, що уособлює свідоме.

За авторством цього ж ученого до поняттєвого апарату було введено і варіанти тлумачення поняття «самосвідомість». Таким чином, на думку В.Петрушенка, самосвідомість – це: а) те ж саме, що і саморефлексія, або здатність свідомості до сприйняття своїх власних дій та станів; б) усвідомлення людиною самої себе, своїх відмінностей від інших людей; в) форма пізнавальної діяльності, коли людина сама для себе стає об'єктом пізнання; г) рівень функціонування свідомості, на якому будь-які акти останньої супроводжуються їх фіксацією збоку самої свідомості (наприклад, «я знаю, що я знаю») [9, с.103-104].

Для повнішого розуміння поняття «самосвідомість» доцільно згадати трактування дефініції «самосвідомість» вітчизняним ученим-психологом В.Рибалкою, який вважає, що це поняття відносно особистості професіонала необхідно розглядати за такими компонентами: а) потребово-мотиваційний; б) інформаційно-пізнавальний; в) цілеутворюючий; г) операційно-результативний; д) емоційно-почуттєвий. [10, с. 343]. Отже, на думку дослідника, сенс поняття «самосвідомість» полягає у: а) потребі в усвідомленні себе в якості професіонала, потребі в самопізнанні, самоорганізації, самовдосконаленні власної особистості, прагненні до самостійної побудови професійного життєвого шляху; б) самопізнанні, розвитку рефлексії, здатності до самостереження власних професійних якостей, порівнянні професійних образів «Я-реальне» та «Я-ідеальне»; в) самостійній постановці мети: моделюванні програмування дій, ситуацій, досягненні в професійній діяльності на основі саморегуляції, наявності ідеалів в професії та порівнянні власних якостей з їхніми – з метою визначення напряму самовдосконалення; г) об'єктивному рівні оцінки себе, як професіонала, самопрограмування дій, оцінюванні результатів та корекції соціально-психологічних очікувань «Я-образу», саморегуляції, самоконтролю в професійній діяльності, здатності ефективно виконувати програму професійного самовдосконалення; д) позитивному самостваренні: почутті власної гідності, почутті гордості, задоволенні собою як професіоналом, особистістю, яка прагне до самовдосконалення в професії: віра в себе, здатністю до керування власними емоціями та почуттями в професійній діяльності.

Визначенню загальних положень та окремих аспектів виховання особистості присвячені численні філософські праці, котрі були написані у різні періоди історії хоча, значною мірою, базувалися на ідеях видатних мислителів античності.

Особливу наукову цінність для усвідомлення важливості проблеми виховання моральної самосвідомості особистості, безсумнівно, має теоретична спадщина з класичної

філософії видатних мислителів – Сократа і Платона. При цьому в цій спадщині нерідко згадувалися в якості виховних засобів мистецтво та творчість, оскільки саме в еллінському суспільстві, з'явилася й розвивалася ідея гармонійного розвитку особистості у межах суспільного цілого. Тому зокрема Сократ вважав чи не найважливішим розвиток та виховання самої людини, яку він називав цим прекрасним.

Водночас, давні греки мислили про те, що образ гармонійно розвиненої особистості, яка відається творчості, не може бути досконалішим ніж образ суспільної людини: військового, політика чи мислителя. Відтак, Сократ теж виділяв з-поміж інших такі особистісні якості людини, як: справедливість, мужність, стриманість та самопізнання. Його висновок – «Я знаю, що я нічого не знаю» був основою розуміння принципів послідовного пізнання «самого себе».

Разом з тим, прекрасне для Сократа не було якістю, що існує сама по собі. Він міркував, що лише стосовно до чогось як хороше, воно стає прекрасним, тобто самим собою. Отже, за Сократом, прекрасне як хороше є виразом об'єктивної досконалості, незалежно від людської думки чи найдосконаліших технік мистецтва. У такому сенсі він вважав красу та корисність поняттями, тотожними по суті.

Платонівська формула «пайдеї» – виховання людини в «етосі законів», була провідною в античні часи. За Платоном, образ цілісної людини повинен був знаходитися у центрі теорії виховання. Твердження «людина прекрасна і благородна» мала у Платона широке філософське обґрунтування, котре поступово трансформувалося в ідеалістичний постулат: «ідеал прекрасного у самій дійсності існує, перш за все, в образі прекрасної людини» [6, с. 205-207].

Відомо, що основою поглядів українського філософа Г.Сковороди на природу людини і мистецтво було вчення про «три світи» і «дві натури» [12]. При цьому, мистецтво для філософа стало не лише засобом пізнання, але й способом діяльності, що трактувалося ним як певна майстерність, вміння та можливість пізнати сутність речей, оскільки, на його думку, ніщо не має такої внутрішньої свободи, як мистецтво.

Будучи глибоко освіченою, мудрою людиною з високим рівнем духовності, моральності та творчої активності, Г.Сковорода визначив своє кредо у прагненні до ідеалу духовного учительства, пізнання божественної істини та донесення її до людей. За його переконанням: «...найчистіший, всесвітній, усіх віків та народів всезагальний розум, даний нам як джерело, вилив усі мудрості, що є необхідними для життя» і тому кожному потрібно постійно пізнавати у собі людину, щоб за тим власне і пізнати цю божественну істину. Саме тому етика, естетика і педагогіка Г.Сковороди тісно пов'язані із головним для нього питанням – питанням про людину та її самопізнання. Суть людини він вбачав, передусім, в її душі та серці. Водночас, одним з найважливіших педагогічних завдань цей мудрий філософ вважав розвиток природних нахилів і здібностей людини. Крім того, Г.Сковорода, стверджуючи, що «внутрішня міра» є основним інструментом для пізнання світу, підкреслював: «Щастя твоє, і світ твій, і Бог твій – у тобі» [12].

У контексті вивчення теоретичних засад проблеми становлення зростаючої особистості чи не найвагомішими вбачається науково-дослідницький внесок видатних психологів-гуманістів ХХ століття – А. Маслоу та Е. Фромма. Розглядаючи досліджувану проблему, необхідно наголосити на надзвичайній ролі теоретичних напрацювань А. Маслоу, який вибудував та розвинув психологічну теорію «самоактуалізації особистості», що на довгі роки стала справжнім орієнтиром стосовно особистісного розвитку людини.

Обґрунтовуючи значення самоактуалізації для розвитку особистості, А. Маслоу підкреслював: «Ми можемо визначити її як епізод, або «прорив», у котрому усі сили особистості надзвичайно ефективно зливаються у ціле, додаючи інтенсивного задоволення, коли людина відчуває єдність, долаючи розірваність, більш відкрити відчуттям, відрізняється неповторністю, експресією та спонтанністю, найповніше функціонує, володіє значними творчими здібностями й великим почуттям гумору...» [7, с. 132].

Сучасник А. Маслоу, різнобічно обдарований, проникливий та глибокий психолог і філософ Е. Фромм для своїх досліджень також обрав дуже актуальну та важливу тему –

феномен людини, відповідно до якої вивчав людську сутність як першопричину реалізації життєдайних і продуктивних основ особистості. На думку вченого, підхід до досягнення людської особистості включає розуміння взаємозв'язку людини і світу, взаємостосунків з іншими людьми, а також розуміння особою самої себе. Відповідно, саме цей напрям у своїх психологічних дослідженнях обирає Е. Фромм, сповідуючи «плодотворну орієнтацію» людини, що означає «...фундаментальну установку, спосіб відносин у всіх сферах людського досвіду. Вона втілює ментальну, емоційну і сенсорну реакцію на інших людей і на самого себе» [14, с. 90]. Адже, на думку дослідника, плодотворність – це людські інтенції (спроможності) щодо реалізації закладених в особі прагнень і можливостей.

Відомо, що Е. Фромм як філософ працював у царині антрополого-екзистенціального і персоналістського напрямів сучасної філософії та займав дуже оригінальну й принципову позицію стосовно феномену людини. Дещо ідеалізуючи людську особистість, він трактував її сутність як міру усіх речей. В концепції Е. Фромма «Людина», або «людська природа» представлена не у переліку людських задатків, а, передусім, як філософське поняття, як певна абстракція. Так, ним була сформульована відома дихотомія – «мати» чи «бути», котра констатує екзистенціальне протиріччя, що пояснює можливість людини думати про власне самоіснування.

Іншими словами, людину та її душу потрібно розглядати за двома принципами: принципом володіння, як прояву прагнення до самозбереження і принципом буття, як устремління до віддачі та самопожертви. Учений підкреслював, що людину як особистість характеризує її гармонійне прагнення до самореалізації у творчості та об'єднання з оточуючим світом. Саме ці погляди Е. Фромма були значимі у його часи та надзвичайно актуальні в сучасних умовах. На прикладі наукової творчості Е. Фромма можна також пересвідчитися у сенсі інтеграції різних наукових галузей та пошуку синергетичних шляхів до вивчення певної проблеми – у даному випадку феномену людської сутності.

Сучасні проблеми особистісного розвитку людини за допомогою мистецтва було ґрунтовно досліджено відомим естетиком і мистецтвознавцем – Г. Рідом, який розробив у середині минулого століття оригінальну педагогічну концепцію «Виховання через мистецтво» («Education through Art») і тому згодом, в якості почесного президента очолив «Міжнародне товариство виховання через мистецтво» (INSEA), яке довгі роки вирішувало зазначені проблеми.

Концепція Г. Ріда базувалася, передусім, на послідовній теорії Платона – «Мистецтво має бути основою виховання». Дослідник взагалі переконано вважав, що вчення Платона про виховання, на жаль, ніколи не мало ні правильного розуміння, ні поцінування і тому помилково було проголошено утопічним. Хоча відома формула мудрого філософа про те, що будь-яке виховання (інтелектуальне, моральне, фізичне), водночас, міцно пов'язане з естетичним, і тому підтверджує його основну мету – розвиток цілісної людини, гармонії духу і тіла, добротності й краси.

Зважаючи на це, з погляду Г. Ріда, теорія Платона насправді є достатньо реалістичною і, безсумнівно, заслуговує на впровадження у сучасних умовах. Тому, в своїй праці «Виховання через мистецтво» Г. Рід зауважив, що має на меті перевести міркування Платона про роль мистецтва у розвитку людської особистості на сучасну педагогічну мову. Відтак, наріжним питанням для вченого стало практичне приведення у відповідність інтелекту й чуттєвості людини, її особистісного розвитку засобами мистецтва. При цьому, мається на увазі, що естетичне виховання розуміється не лише як естетичне сприйняття, але, перш за все як творчість. Для прикладу, він вважав, що «виховання через мистецтво» дозволяє кожному виражати назвні «сховане» у психіці у такий спосіб, як це робить людина-митець. Більше того, – Г. Рід називав «виховання через мистецтво» панацеєю для сучасного суспільства та рекомендував використовувати його як універсальні ліки, котрі сприятимуть гармонійному розвитку не лише окремії особистості, але й суспільству в цілому [15, с. 82].

Водночас, на увагу заслуговує те, що ще до періоду наукової діяльності зазначених дослідників визначну роль в актуалізації світового досвіду з особистісного розвитку людини відіграв видатний педагог-учений – К.Ушинський. Впродовж усього нелегкого життєво-

творчого шляху він сприймав педагогіку як мистецтво – що виховує, облагороджує розум і почуття та спонукає до самоосвіти й самовдосконалення, котре, на думку К.Ушинського, можна добре опанувати лише практично. Зокрема, К.Ушинський глибоко дослідив феномен *самосвідомості* як основи усіх суто людських проявів особистості: духовності, дару мови, почуттів (моральних, релігійних, художніх). Він також зауважував, що саме це має бути найважливішою задачею розвитку та виховання людини, і, що, передусім, освіта, має формувати «людину», а вже потому з розвинутої особистості готувати певного фахівця, відданого обраній справі всією повнотою його індивідуальних нахилів і обдарувань.

Однорідним багатьох поглядів К.Ушинського був талановитий педагог-практик та надзвичайно цілеспрямований дослідник і наставник вітчизняної молоді – В.Сухомлинський, якого справедливо називають гідним спадкоємцем гуманістичної традиції. Адже головний сенс виховання особистості він вбачав у тому, щоб для підростаючого покоління людські відносини були потенційними засадами збагачення духовності, моральності й естетичної досконалості. Таким чином учений-педагог переконливо наголошував, що: «Майстерність і мистецтво виховання всебічно розвинутої особистості полягає в умінні педагога відкрити буквально перед кожним, отже й перед найпосереднішим, найважчим вихованцем ті сфери розвитку його духу, де він може досягти вершини, виявити себе, заявити про своє Я, черпати сили з джерела людської гідності, почувати себе не обділеним, а духовно багатим» [13, с. 73].

Головними пріоритетами у педагогічній теорії і практиці були для В.Сухомлинського – Людина і Краса, яку він називав «могутнім джерелом моральної чистоти, духовного багатства», вважаючи, що найважливішими завданнями виховання є те, щоб навчити людину «бачити у красі навколишнього світу духовне благородство, доброту, сердечність і на основі цього утверджувати прекрасне в собі» [13, с. 369].

З огляду на особливу роль учителів, вихователів, наставників у творчому розвитку особистості, уявляється необхідним зосередити увагу на теоретичній спадщині одного з найвідоміших сучасних учених, видатного філософа й педагога – І.Зязюна.

Впродовж усього життя учений-мислитель послідовно та впевнено дотримується своїх переконань, закладених у розроблену ним концепцію філософії освіти, про те що: «Смисл і ціль освіти – людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонія її відносин з собою і іншими людьми, зі світом. У такій спосіб освіта на державному рівні створює умови розвитку – саморозвитку, виховання – самовиховання, навчання – самонавчання всіх і кожного. Під освітою розуміється процес входження людини в життя суспільства, в цілісний світ живої і «неживої» природи. Отже, система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини» [3, с. 14].

Важливо наголосити, що великого значення у сучасних умовах набирає запропоноване І.Зязюном розуміння природи особистісної сутності. На його погляд, «особистість не може бути самодостатнім виміром чи кінцевим результатом смислової вибудови Людини. Адже смисл набувається постійно змінюваними відношеннями і зв'язками з сутнісними складниками людського буття, особистість і Людина відрізняються тим, що перша є способом, інструментом, засобом організації досягнень другої. Перша отримує смисл і життєвість в другій. Можна з переконливістю стверджувати, що особистість в якості психологічного інструмента може «озовнішуватись», про неї можна, необхідно рефлексувати «заочно» і це зовсім не суперечить трансцедентуючій, змінній природі людини» [4, с. 326].

Базуючись на основах філософії гуманізму і авторської педагогічної концепції педагогіки добра, І.Зязюн у працях «Естетичні засади розвитку особистості», «Мистецтво у розвитку особистості» детально розглядав феномен розвитку гармонійної творчої особистості, наполягаючи на необхідності сприяти всезагальному розвитку особистості, формуванні її культури, індивідуального досвіду, творчої інтуїції і творчої самовіддачі, соціальної та екологічної відповідальності, *глобальної самосвідомості*.

На думку дослідника, «У педагогічній дії є два рівнозначні суб'єкти за змістовною сутністю – Людина і Людина. Вони мають створювати один одному відчуття спокою,

рівноваги, благополуччя, щастя. Як це зробити знає передусім педагог. Він має навчити цього своїх учнів незалежно від предмета викладання. Навчити ненав'язливо, нетенденційно, мимовільно. Навчити своєю поведінкою, своїм статусом, своїми Знаннями, своєю Людяністю, своєю Свободою, своїм Щастям, своїм Талантом» [5, с. 74].

Відтак, цілком закономірним є те, що особистісна *свобода* вважається багатьма вченими провідною цінністю життя як окремої особи, так і великих та малих соціальних груп. Проблема виховання індивіду, свідомо прагнучого до особистісної свободи способом самореалізації набуває усе більшого значення для дослідників різних наукових галузей та у нинішніх умовах є найоптимальнішим варіантом розвитку і морального виховання сучасної учнівської молоді.

На основі аналізу наукових досліджень багатьох учених: філософів, психологів, педагогів (Г.Айзенк, Г.Балл, М. Бердяєв, І. Бех, В. Біблер, Д. Богоявленська, А. Брушлинський, Л. Виготський, С. Гончаренко, А. Грецов, А. Дистервег, О.Леонтьєв М. Лещенко, В. Лоунфельд, К. Майєр, А. Маслоу, В. Моляко, А. Петровський, Я. Пономарьов, В. Рибалка, К. Роджерс, Н. Рождественська, В. Роменець, О. Рудницька, Ж.Ж. Руссо, Е. Фромм) стає ймовірним і конче необхідним використання особистісного підходу в процесі виховання сьогочасної учнівської молоді.

Ймовірно, що без вільного вибору засобів мета виступає у вигляді невизначеного ідеалу, до якого можна прагнути та не мати можливості для його реалізації. З огляду на те, що в сучасних умовах особистісна свобода набуває значення стимулюючого фактору в процесі самореалізації індивіду в соціумі та різних видах власної життєдіяльності, дослідники вважають, що людина, яка творить – це, перш за все, людина вільна, адже творець, передусім, повинен мати свободу в пошуку та визначенні засобів досягнення мети.

Таким чином, виховання особистісної свободи сьогодні необхідне для ознайомлення старшокласників з особливостями становлення особистісної свободи та розвитку самопізнання, самоаналізу, самозаглиблення, самореалізації, концентрації уваги, комунікативних здібностей, самоповаги та поваги до інших, вільного і самостійного визначення життєвих цінностей, цілей та способів їх досягнення. Здійснення виховання особистісної свободи як складової моральної самосвідомості в процесі творчої самореалізації засобами мистецтва та творчої діяльності, безперечно варто назвати чи найефективніший способом, який характеризується ступенем соціально активної «задіяності» молоді людини у суспільних відносинах та сприяє розвитку творчої активності, цілеспрямованості, свободи вибору засобів самовираження та самоствердження.

Іншу якість людини - *гідність* вчені (І.Бех, В.Войтко, З.Карпенко, Я. Коломінський, В.Мовчан Н.Побірченко, В.Нестеренко, В.Рибалка, В.Сухомлинський, І.Фролова) трактують як об'єктивну цінність особистості, її соціальну значимість та властивість за якою особа чинить так, як належить її сутності, як має чинити саме людина. Тобто сенс поняття «гідність» полягає в цінності людини для інших людей, для суспільства в цілому, незалежно від її соціального стану, професії, національності та іншого. Гідність також означає оцінку людиною себе як моральної особистості, яка є значимою для суспільства. Окрім того, гідність є позитивним оцінно-емоційним ставленням людини до себе у формі самосвідомості. Гідність як повага до самої себе – це те, що найбільше підносить людину, оскільки задовольняє потреби у позитивній самооцінці своїх вчинків, самоповазі та усвідомленої гордості за себе.

Таким чином, обґрунтування сутності поняття «гідність» передусім має базуватися на цілісній сучасній теорії особистісно орієнтованого виховання академіка І.Беха, на думку якого, розуміти гідність слід «як над цінність, основу духовної свободи, усвідомлення і переживання особистістю самої себе у сукупності морально-духовних характеристик» та відповідно у кожного суб'єкта виховання необхідно формувати здібності та прагнення усвідомлювати і вдосконалювати себе саме як особистість, як найвищу соціальну цінність [1].

На думку іншого вченого-психолога В.Рибалки, усвідомлення людиною власної гідності є формою самосвідомості і самоконтролю особистості й на ньому базується

вимогливість людини до самої себе, а також така її якість, як совість. Поняття «совість» передусім відображає самооцінку суб'єктом моральної цінності власних намірів та дій, отже і цінності власної особи. За висловом Е.Фромма, істинна совість є невід'ємною рисою повноцінно розвинутої особистості, оскільки керуючись вимогами свого сумління, така особа утверджує себе.

Совість також є вищим уособленням духовних чеснот людини. В ній найяскравіше втілюється людяність особистості. У сутності поняття «совість» відображено явище індивідуалізації становлення особи до самої себе з огляду відповідальності себе як індивідуальної життєвості всезагальному поняттю «людина».

Водночас, совість не є чимось незамінним, оскільки розвиток самосвідомості та людської гідності виявляє себе у світі особи як удосконалення самооцінки у міру зростання її критичності.

Отже, совість є усвідомленою потребою вибирати морально необхідне, що робить людину піднесеною над життєвими обставинами. Тобто совість виступає справжнім джерелом моральної величі людини.

Проблеми виховання *відповідальності* зростаючої особистості знайшли відображення у дослідженнях багатьох учених-психологів (К. Абульханова-Славська, І. Бех, М. Левківський, М. Савчин, В.Тернопільська та інші).

Актуальність проблеми відповідальності дозволило сучасним ученим розкрити сутність та структуру даного поняття у контексті формування цього психологічного утворення у сучасних старшокласників. Відтак, відповідальність старшокласників сучасні дослідники трактують як генералізуючу якість, котра спроможна дотримуватися у своїй поведінці та діяльності загальноприйнятих соціальних норм, а також уміння прогнозувати і проектувати власні дії та здійснювати певну самооцінку і самоконтроль й активно виявляти свої індивідуальні здібності, зокрема засобами мистецтва.

Саме тому важливою умовою розвитку відповідальності у старшокласників є удосконалення їхньої діяльності й задоволення особистісних потреб у самовизначенні, самореалізації та самоствердженні. Задоволення цих потреб у процесі та в результаті виконання обов'язків, завдань, доручень забезпечує набуття ними особистісного смислу.

Таким чином, старшокласники «при обґрунтуванні системи цілей навчаються враховувати перспективи свого індивідуального самовизначення, а також соціальної значущості цілей, передбачення соціальних наслідків своїх вчинків» [2, с. 71]. Однак, відповідальності не можна навчити, нею не можна оволодіти, лише засвоївши ті чи інші правила і знання. Іншими словами – «Людина стає відповідальною не завдяки відкладеним на поверхні свідомості цих правил і знань, а внаслідок проходження через реальні життєві ситуації та обставини, в яких є моральний конфлікт, сутички різних смислових рівнів. Моральний початок є наслідком пережитого у житті ставлення до дійсності, яке постійно поновлюється життям» [11, с.16].

Сьогоднішні вчені (В.Каппоні, Т.Новак, А.Солітер) називають феномен *самоствердження* асертивністю (досл. – переконання), що передбачає формування у людини певної якості поведінки, завдяки якій вона володіє усвідомленим проявом емоцій; спроможністю висловлювати власну точку зору; наполягати на своїх переконаннях; незважаючи на непримиренність поглядів, поважати своїх опонентів; уміннями прощати інших осіб та адекватно сприймати критику відносно себе. Отже, асертивність передбачає, що людина має все вирішувати сама за себе і бути відповідальною за наслідки таких рішень.

Сучасні дослідники (І.Ідинов, Л.Коростильова, К.Роджерс, О.Рудницька, С.Сисоєва, З.Черуха, Г.Чернявська), розглядаючи поняття «самоствердження», спираються на трактування сутності феномену «саморозвиток» як своєрідного акумулювання накопичених людиною енергії, досвіду, знань, умінь, здібностей, котрі відповідно стимулюють її до демонстрування власного «Я», іншими словами – самореалізацію.

Таким чином, особливо значимим способом самоствердження особистості засобами мистецтва в усвідомленому прагненні до самореалізації можна вважати саме *творчий саморозвиток*, який передбачає реалізацію свого особистого інтелектуального, духовного і

творчого потенціалу. Адже, по суті творчий саморозвиток властивий для будь-якої сфери людської життєдіяльності, але найголовніше – для діяльності творчої.

Вибір засобів мистецтва для виховання моральної самосвідомості старшокласників був не випадковим, оскільки наше сьогодення підтверджує положення про важливість взаємозв'язку мистецтва та особистості. Адже мистецтво впливає на особистість, певною мірою виховуючи та удосконалюючи її, а особистість знаходить у мистецтві задоволення широкого діапазону важливих для неї потреб й підтримує певну емоційну стійкість. Але насамперед мистецтво сприяє входженню людини у світ краси, стає для неї важливим орієнтиром щодо певних пізнавальних і культурних цінностей.

Цілком справедливими слід визнати переконання істинного цінителя краси В. Сухомлинського, який підкреслював, що справжнє пізнання мистецтва починається там, де людина осягає прекрасне для себе, для повноти свого духовного життя, живе у світі мистецтва, прагне прилучатися до прекрасного.

Завдання мистецтва полягають у: розвитку усвідомлення явищ художньої культури та їх ролі в житті людини, суспільства; вихованні активного естетичного ставлення до явищ дійсності та мистецтва; систематичному та цілеспрямованому розвитку візуального та естетичного сприймання; формуванні практичних навиків та умінь у різних видах творчої діяльності; виявленні та удосконаленні художньо-творчих здібностей; послідовному формуванні культури та цілісному розвитку особистості.

Як відомо, образотворче мистецтво, як один з найдавніших видів мистецтва, містить у собі чудові невербальні способи вираження ставлення особистості і до предметів і явищ дійсності у формі візуальних символів, асоціативних зіставлень та художніх образів. Як предмет естетичного циклу в школі, образотворче мистецтво здійснює естетичний та етичний розвиток учнівської молоді, виховує у них емоційну чутливість до прекрасного, інтерес до мистецтва взагалі та художньо-творчої діяльності зокрема, розвиває духовність, естетичну культуру та морально-етичні принципи.

Ще до недавнього часу образотворче мистецтво було в школі так званим «другорядним» предметом і обмежувалося такими видами діяльності учнів, як малювання та розмови про мистецтво. Зараз спостерігаються тенденції до позитивних змін, орієнтованих на більш якісний загальний та естетичний розвиток особистості. Вони передбачають насамперед удосконалення здібностей школярів різного віку до емоційно-естетичного та морально-етичного відгуку на твори мистецтва й активізацію мотивації їхнього творчого потенціалу та творчого самоствердження у мистецькій діяльності.

Але зміни ці ще мало відчутні. Якщо у молодших школярів авторитет образотворчого мистецтва ще досить високий (з-поміж інших видів художньо-естетичної діяльності образотворчому мистецтву віддають перевагу 30-40% учнів початкових класів), то в середніх класах інтерес школярів помітно слабшає (20-30% підлітків визначають цей вид мистецтва як найулюбленіший), щодо старших класів. Й лише близько 10% старшокласників виявляють інтерес до образотворчого мистецтва. Причини такого явища слід шукати не лише у вікових особливостях підлітків, а й в організації надходження інформації про образотворче мистецтво (починаючи з 8-го класу навчальні плани загальноосвітніх шкіл не передбачають вивчення цього предмета). Дається взнаки і недостатня кількість високопрофесійних педагогів-художників у школах та слабка матеріальна-технічна база (наочні засоби навчання, ТЗН, допоміжні матеріали, інструменти тощо).

Однак, як було виявлено в ході емпіричного дослідження, навіть за зазначених умов у 5% старшокласників спостерігається активізація вибіркового інтересу до образотворчого мистецтва (його теоретичних, історичних, професійно-практичних аспектів), їхня зацікавленість виходить за межі шкільних занять, значну частину вільного часу вони свідомо присвячують відвідуванню художніх виставок, галерей, музеїв, лекторіїв, гуртків, факультативів, студій, колекціонуванню репродукцій та мистецтвознавчої літератури, перегляду спеціальних телепередач й інтернетних арт-проектів, а також самореалізації засобами комп'ютерної графіки і дизайну. Ці старшокласники за якісними показниками позитивно відрізняються від так званих «середніх» учнів як щодо загального розвитку, так і

щодо рівня естетичної культури та виховання моральної самосвідомості.

Водночас, опитування широкого загалу школярів базових загальноосвітніх навчальних закладів уможливило констатацію досить невисокого (10-15%) рівня обізнаності старшокласників щодо творів образотворчого мистецтва. Так, з-поміж творів, відомих учням, переважали здебільшого «хрестоматійні» твори російських та закордонних митців. Зокрема, перші місця «посідають»: «Джоконда» Леонардо да Вінчі, «Сикстинська мадонна» Рафаеля Санті, «Давид» Мікеланджело, «Золота осінь» Ісаака Левітана, «Богатирі» Віктора Васнецова, «Ранок у сосновому лісі» Івана Шишкіна, «Трійка» Василя Перова, «Бурлаки на Волзі» та «Запорожці» Іллі Рєпіна, «Бояриня Морозова» Василя Сурикова. Ймовірно це зумовлено тим, що саме зазначені твори найчастіше, використовувалися вчителями образотворчого мистецтва на уроках та в позакласній роботі впродовж кількох останніх десятиліть.

Набагато складнішою виявилася ситуація з творами українського образотворчого мистецтва. Переважна більшість опитуваних учнів крім Тараса Шевченка взагалі не знає вітчизняних митців. Лише від 2% до 3% старшокласників були спроможні назвати лише деяких українських художників, серед яких: К.Білокур, М.Бурачек, М.Глущенко, М.Кривенко, М.Кузнецов, Л.Левицький, В.Орловський, А.Петрицький, М.Пимоненко, М.Самокиш, С.Світославський, М.Ткаченко, Т.Яблонська. Однак при цьому, ні імен художників, ні назв їхніх творів опитані школярі майже не знають.

Водночас, за змістом їхніх відповідей виявилось: учні старших класів переконані в тому, що сучасна культурна людина має обов'язково володіти інформацією або знаннями щодо: найпопулярніших у світі мистецьких творів (77%); творів закордонних майстрів (75%); вітчизняної художньої спадщини (88%). Тобто старшокласники цілком розуміють важливе духовне, естетичне та морально-етичне значення образотворчого мистецтва в житті кожної людини, у формуванні цілісності та гармонійності кожної зростаючої особистості. Тому серед головних критеріїв культурного рівня людини вони визначають: ґрунтовну мистецьку освіченість, або значний запас знань у галузі мистецтва (83%); достатню розвинену емоційну чуттєвість чи здатність до естетичних та морально-емоційних переживань (55%); активне естетичне сприйняття мистецьких творів та явищ життя, або володіння навичками оцінки художньо-естетичної цінності мистецького твору (69%), усвідомлену потребу в творчій самореалізації різноманітними креативними засобами (45%), що є ствердженням об'єктивно існуючих передумов для здійснення активного виховного впливу на сучасних школярів творів образотворчого, і насамперед українського, мистецтва передусім через удосконалення процесів їх опанування, сприймання та оцінювання.

Це дає змогу поступово ліквідувати хибну практику, за якої вивчення творів образотворчого мистецтва в школі здійснюється переважно під час засвоєння школярами певного обсягу інформації, що є лише пасивною формою її опанування. Отже, цілком реальним може стати те, що у нинішніх умовах у методиці та практиці позакласної діяльності з образотворчого мистецтва окрім гурткової та факультативної роботи доцільним і необхідним є впровадження таких її масових форм, як тематичні олімпіади, пересувні виставки, пошукові художньо-етнографічні експедиції, інтегровані (з іншими видами мистецтва) конкурси, свята й фестивалі: «Свято Європейської культури», «Місто веселих майстрів», «Мое рідне село», «Свято Матері», «Українське весілля», «Народні ремесники», «Вечір цікавих завдань» тощо.

На позакласних заняттях з образотворчого мистецтва можуть бути оптимальними й тематичні добірки пропонованих учням старших класів вітчизняних художніх творів, як: «Народні звичаї та обряди в українському образотворчому мистецтві»; «Образи рідної землі у творах українських майстрів пензля»; «Діти в творах українських художників», «Шедеври українського образотворчого мистецтва в художніх музеях та галереях», «Традиційне українське вбрання», «Специфіка українського іконопису», «Українська народна архітектура», «Образи героїв – захисників рідної землі у скульптурі, графіці, малярстві» та інші.

Висновок. У підсумку варто зазначити актуальність та необхідність застосування у

педагогічній практиці такої методики, коли послідовна зміна пріоритетності виховної, розвивальної та навчальної функцій образотворчого мистецтва у бік переважання перших двох уможливорює підвищення якості впливу мистецьких творів на виховання моральної самосвідомості старшокласників.

Література:

1. Бех І.Д. Гідність як духовний геном особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1 (62).
2. Бех І.Д. Стілкування як загальна психологічна основа виховання особистості // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді): Збірник наукових праць – К.: Пед. думка, 2000. – Кн. 1. – 240 с.
3. Зязюн І.А. Гуманізм освіти XXI століття : філософські і психологічні аспекти / І.А. Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2002. – № 2. – С. 14.
4. Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості / І.А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред. передмова та післямова Н.Г. Ничкало; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Чернівці, 2006. – С. 326.
5. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студ. середніх та вищ. навч. закл. / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач – К.: Україно-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – С. 74.
6. Йегер Вернер. Пайдейя: воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) : [в 3-х т.] / Вейнер Йегер; пер. с нем. М.Н.Ботвинника. – М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А.Шичалина, 2001. – Т. I. – 2001. – С. 205-207.
7. Маслоу А. Психология бытия / Абрахам Маслоу; [пер. с англ. О.О. Чистиков]. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. – 300 с. – (Актуальная психология). – С. 132.
8. Петровский А.В. Быть личностью. М.: Педагогика, 1990. – 111 с.
9. Петрушенко В.Л. Філософія: короткий навчальний словник: терміни і поняття. Львів: «Магнолія – 2006», 2009. – 264 с.
10. Психологічні та педагогічні проблеми педагогічної дії : зб. наук. праць : у 2-х ч. – Ч. I. / за наук. ред. В.В. Рибалки, Е.О. Помиткіна. – Харків: НТУ «ХТІ», 2012. – С. 343.
11. Савчин М.В. Відповідальність: смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – 1986. – 192 с.
12. Сковорода Г. Пізнай в собі людину / [ред. В.В. Войтовець; пер. М.Кашуба. – Львів : Світ, 1995. – 525, [2]. – 142 с.
13. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 3. – 1997. – С. 73.
14. Фромм Э. Человек для себя: исследование психологических проблем этики / Эрих Фромм; пер. с англ. Л.А. Чернышевой. – Минск : ПКМП Коллегиум, 1992. – С. 90.
15. Read H. Education through Art. 1959, Dez. – p.15.

УДК 37.01

*Н.В. Космачева, к.пед.н., доцент, член-корр. АМСКП,
член-корр. МАНПО, Московский государственный областной
социально-гуманитарный институт, Россия, г. Коломна*

ПРОБЛЕМА СОДЕРЖАНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

У статті зроблена спроба уточнити сутність поняття «духовно-моральне виховання». Розкрито завдання духовно-морального виховання особистості: формування світогляду і моральне виховання. Показана необхідність формування моральної основи особистості в контексті конкретного світогляду. Описано характерні риси розвиненої духовно-моральної особистості.

Ключові слова: *духовно-моральне виховання; світогляд; мораль; моральність; завдання духовно-морального виховання.*

The article attempts to clarify the essence of the concept of «moral education». The tasks of spiritual and moral education of the individual: the formation of the world outlook and moral education are revealed. The necessity of formation of the moral foundation of a personality in the

context of a specific world view is shown. The characteristic features of a developed moral personality are described.

Keywords: moral education; worldview; morality; the tasks of moral education.

С настоящее время большое внимание уделяется духовно-нравственному воспитанию детей и молодежи. Анализируя содержание различных источников, мы видим, что ясного понимания сущности духовно-нравственного воспитания в научном педагогическом сообществе и педагогической практике пока нет. Каждый из авторов по-своему трактует понятие «духовно-нравственное воспитание». Нечётко определяется его соотношение с нравственным воспитанием, патриотическим воспитанием, гражданским воспитанием и другими традиционно выделяемыми направлениями воспитания. Некоторые ученые и педагоги принимают это понятие синонимичным понятию «нравственное воспитание» или подменяющим его религиозным воспитанием. При таком положении следует уточнить содержание данного понятия применительно к современной педагогической теории и практике.

Понятие «духовно-нравственное воспитание» напрямую связано с понятием «мировоззрение». Под *мировоззрением* понимают систему представлений о мире, нас самих и обществе – как осознанных, так и неосознанных [1, с.14]. Как отмечают исследователи, в религии и философии духовные ценности представлены в форме определенных мировоззренческих традиций, учений, которые существуют не только в сознании их сторонников, но и как целостные феномены культуры, включающие установочные или сакральные тексты, правила, нормы, символы, обряды, ритуалы и т. п. В этом смысле мировоззрения – объективно существующие феномены культуры. Каждое мировоззрение предполагает наличие целостной, иерархически выстроенной, логически непротиворечивой картины мира и соответствующей ей системы отношений человека ко всем объектам и явлениям действительности – системы морали, нравственных норм. Система морали фактически является частью мировоззрения определенного типа, его практическим компонентом и способом утверждения в действительности. Мировоззрение без системы морали – абстракция, как и система морали без мировоззренческого основания [3, с. 44-45].

Исследования И.В. Метлика, И.А. Галицкой показали, что духовно-нравственное воспитание направлено на формирование взглядов, убеждений и соответствующих нравственных установок, качеств личности воспитуемого. Именно тех, которые соответствуют данному мировоззрению. Отсюда ученые приходят к выводу, что духовно-нравственного воспитания в точном смысле этого понятия на немировоззренческой или неопределённой, размытой мировоззренческой основе быть не может. В этом случае можно условно говорить о духовно-нравственном развитии личности, о накоплении человеком мировоззренческого и нравственного опыта осмысления духовной культуры, морали [3, с. 45]. Именно это и происходит, когда пытаются преподавать «Христианскую этику» вне определенной мировоззренческой парадигмы. «Просто сказать, что проводится христианское духовно-нравственное воспитание потому, что высшей ценностью выступает Иисус Христос – недостаточно. Требуется уточнение о понимании этой высшей духовной ценности и о том, какая именно мировоззренческая и нравственная иерархия образована таким пониманием» [3, с. 47]. Это может быть православное христианское духовно-нравственное воспитание, основанное на догматах и учении Православной Церкви, или римско-католическое христианское духовно-нравственное воспитание, выстроенное на соответствующих взглядах Римско-Католической Церкви. Возможны и другие модели христианского духовно-нравственного воспитания, принятые в различных протестантских религиозных сообществах.

Исходя из вышесказанного, исследователи приходят к выводу, что духовно-нравственное воспитание следует реализовывать по двум направлениям: *формирование мировоззрения* (приобщение человека к определенной системе представлений о мире, человеке и обществе, целях и смыслах жизни) и *нравственное воспитание* (формирование

представлений о духовно-нравственных ценностях, воспитание нравственных качеств и формирование определённого типа нравственной культуры личности).

Проведенный И.В. Метликом, И.А. Галицкой сравнительный анализ понятий духовности, духовного, нравственности, нравственного, воспитания, духовно-нравственного воспитания в современной отечественной философии, педагогике, психологии (Г.С. Батищев, Б.С. Братусь, Л.П. Буева, В.П. Зинченко, В.В. Знаков, Е.И. Исаев, В.А. Лекторский, В.В. Медушевский, В.М. Меньшиков, Т.И. Петракова, Т.В. Складорова, В.И. Слободчиков, Г. Шестун и др.) позволил выделить *характеристические признаки духовно-нравственного воспитания*.

Духовно-нравственное воспитание:

- относится к субъективному, внутреннему миру человека и прежде всего к ценностно-смысловой сфере личности;

- направлено на формирование высших идеалов и ценностей, формирует в структуре личности ценностную иерархию (вертикаль), начиная с абсолютной ценности, принимаемой аксиоматически, на веру;

- формирует, образует духовную сферу личности, позволяющую человеку самоопределиваться не только в природе, но и среди людей, в обществе, выйти из состояния «общественного животного» (А.Ф. Лосев);

- в соответствии с иерархией смыслов и ценностей в мировоззрении данного типа содержит и предлагает решения основных смысложизненных проблем, тем самым позволяет регулировать отношения субъекта в окружающей действительности: к людям, обществу, природе и т. д., а также самому себе, своим личным качествам;

- в нравственно поведенческом аспекте ориентирует человека на неутилитарные и неэгоистические интересы, несовместимые с индивидуализмом, узким прагматизмом. «Как для религиозного, так и для светского сознания общим является понимание духовности, которое связывается с выходом за пределы эгоистических интересов, личной пользы, своекорыстия. Духовное предполагает, что цели и смысложизненные ориентиры личности укоренены в системе надындивидуальных ценностей» (В.А. Лекторский);

- в социокультурном аспекте основывается на целостной иерархически выстроенной картине мира, мировоззрении определенного типа (религиозном или нерелигиозном) и соответствующей ему системе морали, соотносится с исторически сложившейся духовно-нравственной традицией, культурой, представленной в социуме [3, с. 48].

Обобщая эти признаки, авторы подчеркивают, что духовно-нравственное воспитание должно быть основано на определенном мировоззрении и соответствующей системе морали, социокультурной традиции, формировать ценностно-смысловую сферу личности и определенный образ (уклад) жизни [3, с. 49].

Сформировать мировоззрение, приобщить детей и молодежь к духовно-нравственным ценностям, культурным традициям без активного участия самих воспитанников невозможно. В связи с этим *духовно-нравственное воспитание* можно определить как деятельность, направленную на формирование ценностно-смысловой сферы личности в контексте определенного мировоззрения и согласной ему системы морали, культуры и образа жизни. И эту деятельность необходимо организовывать и в общеобразовательных учреждениях, и в семье, и в системе дополнительного образования.

Осуществляя процесс духовно-нравственного воспитания, мы призваны создать воспитанникам условия обретения устойчивого духовно-мировоззренческого и ценностно-нравственного стержня, содержательной основой которого являлась бы традиционная духовно-нравственная культура.

Результатом духовно-нравственного воспитания можем считать определенный образ жизни человека, когда уже он сам является носителем, хранителем, транслятором, творцом, создателем, воспитателем определённой духовно-нравственной культуры, традиций, образа жизни. Не следует надеяться на быстрое достижение результата в духовно-нравственном воспитании. Человек должен выстроиться, выковаться в процессе приобретения личного

жизненного опыта, осмысления жизненных целей, самопознания и самоопределения, приобщения к духовно-нравственным ценностям, социокультурным традициям.

Как отмечалось выше, в основе любой культуры лежит определенное мировоззрение – четкая система представлений о том, что есть этот мир и как он устроен, осмысление целей и смыслов жизни человека, национальной идеи (ради чего живет народ, к чему он призван), моральные ценности. В русской культуре эта система представлений выстроилась на Православии. «Чем определяются наши духовные традиции? Конечно, Православием. Верит человек или не верит, это одно; но если он культурный человек, он должен понимать, что Православие – лоно, в котором выросла вся наша культура...» [6, С.266-267].

Надо признать, что Православие – культуuroобразующая религия России. На основе Православия рождается культура, которая возвышает душу человека, побуждает его к нравственному самосовершенствованию. Русская культура воспевала лучшее в Православии – честь, верность, соборность, служение, самоотверженность, любовь. Поэтому, и патриотизм средневековой Руси понимался не только как любовь к своему Отечеству, готовность умереть, защищая свою Родину, но и преданность Православии, готовность погибнуть за христианскую веру.

Ценности Православия имели свое отражение во всех компонентах русской культуры – в языке и литературе, живописи и архитектуре, музыке и истории, праздничной культуре и традициях.

Таким образом, реализуя процесс духовно-нравственного воспитания в общеобразовательных учреждениях, приобщая детей и молодежь к русским духовным и культурным традициям, считаем необходимым знакомить своих воспитанников и с основами православной культуры, поскольку без этого невозможно глубоко понять и вместить (а, следовательно, и полюбить, ценить, беречь и передавать потомкам) ни свою отечественную историю, ни русскую литературу, ни русскую музыку, ни русские традиции. Так, детей из семей проживающих в России и принимающих православное миропонимание следовало бы *приобщать* к православной культуре, детей из семей, придерживающихся другого мировоззрения – *знакомить* с основами православной культуры.

Литература:

1. Гудинг, Д. Мировоззрение: Для чего мы живем и каково наше место в мире [Текст]: [пер. с англ.] / Д. Гудинг, Дж. Леннокс. Под общ. ред. Т.Н. Барчуновой. – Ярославль: Норд, 2001. – 384 с., ил.
2. Данилюк, А.Я., и др. Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А.Тишков. – М.: Просвещение, 2010. – 24 с.
3. Духовно-нравственное воспитание: вопросы теории, методологии и практики в российской школе [Текст] / И.В. Метлик, И.А. Галицкая, А.В. Ситников. Под ред. д.п.н., И.В. Метлика. – М.: ПРО-ПРЕСС, 2012. – 264 с.
4. Космачева, Н.В. Проблема формирования духовно-нравственных ценностей у молодежи на современном этапе [Текст] / Н.В. Космачева // Православный ученый в современном мире. Духовно-нравственная культура и цели российского образования: новации, преемственность, мировоззренческие парадигмы: Материалы III междунауч.-практ.конфер., 16 окт. 2014 г., Свято-Сергиева лавра. – Т. 2. – Воронеж: ИСТОКИ, 2014. – С. 160-164.
5. Розина О.В. Проблема нравственного идеала в подготовке учителей к духовно-нравственному воспитанию школьников [Текст] / О.В. Розина // Вестник Курганского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки», выпуск 7. – Курган, 2011, № 3 (22), с. 97-99.
6. Троицкий, В.Ю. Слово и культура. 30 статей о слове, словесности, образовании, воспитании и культуре [Текст] / В.Ю. Троицкий. – М.: Издание Свято-Алексиевской Пустыни, 2010. – 440 с.

СТАН СФОРМОВАНOSTІ МОТИВАЦІЇ ДО МАЙБУТНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ЕЛЕКТРИКІВ СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА

По результатам проведенного анализа психолого-педагогической литературы определено понятие мотивация техников-электриков сельского хозяйства. Проанализированы основные составляющие мотивации: профессиональные интересы, потребности, мотивы, ценности и отношение. Выяснено состояние сформированности мотивации техников-электриков сельского к будущей профессиональной деятельности и предложены пути ее повышения.

Ключевые слова: *техник-электрик, сформированность мотивации, специалист, сельское хозяйство.*

According to the results of the analysis of psychological and pedagogical literature, the notion of motivation electrician agriculture. Analyzed the main components of motivation: professional interests, needs, motives, values and attitudes. Found condition of formation motivation of electrician agriculture and ways to improve it.

Keywords: *an electrical technician, formation of motivation expert, agriculture.*

Постановка проблеми. Головними ресурсами сільського господарства є фахівці, які забезпечують розвиток сільськогосподарських підприємств. Значна частина з них має технічну спеціальність, наприклад, техніка-електрика та техніка-механіка, завдяки яким у сільському господарстві відбувається всі технологічні процеси. Максимальної віддачі в професійній діяльності від них можна отримати лише за наявності певних умов: налаштованість на професійну діяльність і намагання самоактуалізуватися в ній як професійному суб'єктові; бажанням працювати творчо, на повну силу, настроєм на роботу та самовіддачу, основі яких складає відповідна мотивація. Позитивна мотивація до професійної діяльності майбутніх техніків-електриків сільського господарства – це один із важливих компонентів у структурі їх фахової компетентності. Підвищення такої мотивації є однією з важливих проблем, розв'язанням якої має займатися система вищої аграрної освіти, зокрема шляхом орієнтації майбутніх техніків-електриків на створення конкурентоздатної продукції, високих технологій, розвитку інтересу до постійного вдосконалення науково-технічних знань, фахових навичок, умінь і здатностей.

І тому, на сучасному етапі формування фахової компетентності техніків-електриків сільського господарства одним із найважливіших завдань їх професійної підготовки в вищому аграрному навчальному закладі, суттєвим резервом якого є розвиток мотивації успішної майбутньої професійної діяльності.

Аналіз останніх літературних джерел. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження мотивації показав, що цією проблемою займається значна кількість науковців. Серед них можна виділити І.Б. Красноголову, А.К. Маркову, Д.О. Разуменко та ін.

Проте дослідження мотивації в фахівців технічного профілю у процесі набуття професійної освіти у вищих навчальних закладах аграрного профілю I-II р.а. свідчить про недостатню її дослідженість, зокрема це стосується також професійної підготовки техніків-електриків сільського господарства. Практично, відсутні науково-методичні праці з рекомендаціями щодо підвищення мотивації майбутньої професійної діяльності у майбутніх техніків-електриків сільського господарства.

Мета даної статті – полягає у визначенні поняття «мотивація техніків-електриків сільського господарства» та з'ясуванні стану її сформованості в них у вищих навчальних закладах аграрного профілю I-II р.а.

Виклад основного матеріалу. Мотивація характеризується ставленням майбутнього техника-електрика до майбутнього фаху та професійної діяльності, що знаходить безпосереднє своє відображення в характері його навчальній діяльності, зокрема в її

успішності. Від сформованості позитивної мотивації до майбутнього фаху залежить ступінь активності студента як «суб'єкта навчальної діяльності» [4], прагнення до набуття фахової компетентності, у цілому успішність його навчальної діяльності. Зокрема, аналіз потребнісно-мотиваційної сфери студентів-аграрників з високою успішністю в навчальній діяльності міститься в науковій статті В.М. Манька [2]. Він з цього приводу наголошує, що «У проведеному дослідженні був виявлений певний взаємозв'язок між результативністю навчально-професійної діяльності і рівнем сформованості її мотиваційної основи, який виражається у відношенні особистості до виконуваної діяльності» [2, с.109].

В.М. Нагаєв підкреслює, що «...створюючи систему мотивації слід приділяти увагу як підсистемі зовнішньої мотивації (організаційні, соціальні, економічні та інші важелі), так і розвитку внутрішніх спонукальних мотивів, можливості реалізувати особисті потреби у самовираженні, успіху, повазі, прояву інтелектуального, культурного потенціалу особистості... До мотивуючих факторів належить застосування активних методів навчання (ділових ігор, рольового моделювання виробничих ситуацій, практичних тренінгів тощо)» [3, с.84].

У практиці дуже часто педагоги не приділяють, на жаль, належної уваги мотивації навчальної та майбутньої фахової діяльності студентів, актуалізації та підтриманню їх суб'єктної позиції в навчальній діяльності, оскільки власне суб'єктна позиція студентів є міцним стимулом їх позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності. З цього приводу В.В. Ягупов наголошує, що «процес навчання з боку педагога має бути організований так, щоб кожен учень, з одного боку, відчував себе суб'єктом пізнання та діяльності, міг повноцінно проявити себе у спілкуванні, а кожен навчальний захід має йому допомогти усвідомлювати себе творчою особистістю та всебічно сприяти самопізнанню, самоствердженню, самореалізації та самоактуалізації як соціального суб'єкта та суб'єкта навчальної діяльності, а з іншого – міг реалізувати конституційну потребу кожної дитини – бути суб'єктом пізнання, самоусвідомлення, спілкування та діяльності» [5, с. 337]. Але не всі педагогічні працівники усвідомлюють таку свою суб'єктну роль. Це відбувається у зв'язку з тим, що більшість із них підготовлюють студентів чітко з вимогами навчально-методичних комплексів, а окремі з них помилково вважають, що ніяких додаткових зусиль тут не потрібно, а слід сліпо виконати всі поставлені дидактичні завдання щодо вивчення спеціальних дисциплін. Таке ставлення до педагогічної діяльності з боку педагогічних працівників свідчить, з одного боку, про не усвідомлення окремими педагогами ролі мотивації у навчальній діяльності студентів, а з іншого – про недостатню психолого-педагогічну підготовленість педагогів і відсутність у них професійної – педагогічної – суб'єктності.

Слід завжди пам'ятати, що мотивація об'єктивно необхідна, оскільки вона є безпосередньою складовою навчальної діяльності студентів і постійно супроводжує процес формування їх фахової компетентності, є суттєвим підґрунтям набуття студентами фаху, наприклад, техніка-електрика. Отже, вона відображає основні інтереси, потреби, мотиви, цінності та суб'єктне ставлення студента до фаху техніка-електрика сільського господарства, тобто «Мотиваційна поведінка студента ґрунтується на потребах і спонуканні людині» [3, с.84].

Мотивація майбутніх техніків-електриків сільського господарства до професійної діяльності – це динамічний процес, що їх спонукає до свідомих цілеспрямованих дій в процесі набуття фаху техніка-електрика і в змістовному відношенні визначається їх інтересами, потребами, мотивами, цінностями та ставленням до майбутнього фаху.

Основні складові мотивації майбутніх техніків-електриків сільського господарства до професійної діяльності:

- *фахові інтереси* (зацікавленість фахом, електротехнікою та технологіями);
- *фахові потреби* (потреба набуття фахової освіти; потреба отримання роботи за фахом; зацікавленість у професійному становленні як техніка-електрика): «Щоб визначити фактори та умови формування активності студентів у навчально-пізнавальній діяльності, необхідно визначитись, що спонукає суб'єкта до діяльності? Аналіз досліджень, власний

теоретичний пошук дають змогу зробити такі висновки:

- джерелом активності людини, її вихідним пунктом є потреба;
- потреби людини знаходяться в основі мотивів діяльності та поведінки і проявляються в них...;
- на шляху виникнення мотивів з’являється усвідомлення потреб» [1, с.33];
- *фахові мотиви* (професійні мотиви: мотиви набуття фахової освіти; мотиви отримання роботи за фахом; зацікавленість у професійному становленні як техника-електрика): “Мотиви виникають, розвиваються та формуються на основі потреб. Потреба перетворюється в мотив при зустрічі з об’єктом діяльності чи стимулом” [1, с.33];
- *фахові цінності* (бажання стати електриком; зацікавленість і бажання професійно займатися як технік-електрик);
- *фахове ставлення до фаху техника-електрика* (позитивне ставлення до фаху техника-електрика та намагання самоактуалізуватися як відповідному суб’єкту професійного буття).

Отже, мотивація дуже важлива в опануванні фахом техника-електрика та його фаховій самоактуалізації як суб’єкта фахової діяльності, оскільки виступає стартовим майданчиком для актуалізації та реалізації інших складових навчальної діяльності. Безумовно, для того щоб щось реалізувати, то необхідно знати – що реалізувати.

Для з’ясування стану сформованості мотивації можна використовувати комплекс різних психодіагностичних методик, наприклад, метод анкетування. Нами було використано анкету власної розробки, в якій були представлені проблемні питання, пов’язані з мотивами вибору студентами майбутнього фаху – техника-електрика. Це дало змогу визначити мотивацію до навчальної діяльності учасників експерименту.

У дослідженні брали участь студенти за напрямом підготовки 5.10010102 «Монтаж, обслуговування та ремонт електротехнічних установок в АПК», а саме студенти аграрних ВНЗ I-II рівнів акредитації. Загальна кількість опитаних складає 251 студент. Результати анкетування студентів оброблялися комп’ютерною програмою SPSS. Кількісний і якісний аналіз анкетування студентів аграрних ВНЗ дають підставу стверджувати, що вибірка є репрезентативною для генеральної сукупності та має достатню валідність і надійність.

Сформованість мотивації у майбутніх техніків-електриків сільського господарства у процесі вивчення спеціальних дисциплін визначали одним з п’яти рівнів: I рівень – негативний; II рівень – байдужий; III рівень – позитивно-пізнавальний; IV рівень – позитивно-ініціативний; V рівень – позитивно-дійовий.

За результатами анкетування у студентів були з’ясовані такі рівні сформованості мотивації (табл. 1): “негативний” рівень сформованості критерію мають 12,7% студентів; “байдужий” – 45%; – “позитивно-пізнавальний” – 38,2,4%; “позитивно-ініціативний” – 2,4%; “позитивно-дійовий” – 1,6%.

Таблиця 1

Результати сформованості мотивації у майбутніх техніків-електриків сільського господарства

ВНЗ I-II р.а.	Рівні сформованості									
	негативний		байдужий		позитивно-пізнавальний		позитивно-ініціативний		позитивно-дійовий	
	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%
Усього по ВНЗ I-II р.а.	32	12,7	113	45	96	38,2	6	2,4	4	1,6

Отже, з отриманих результатів щодо сформованості мотивації можна зробити такі висновки:

- для більшості студентів майбутній фах техника-електрика не був найголовнішим у процесі набуття професійної та фахової освіти, що, безумовно, є дуже критичним

мотиваційним аспектом, оскільки з них формувати суб'єктів навчальної та майбутньої фахової діяльності досить складно;

– мотивація до набуття фаху техніка-електрика сільського господарства притаманна тільки невеликій кількості студентів; але така мотивація є мотиваційним фундаментом успіхів у навчальній діяльності, системності в навчальній діяльності студентів щодо опанування професійною та фаховою компетентністю у навчально-виховному процесі аграрних ВНЗ, а також подолання тих труднощів і складностей, які мають місце у процесі набуття професійної та фахової освіти, вирішенні різноманітних проблем повсякденної життєдіяльності в стінах аграрного ВНЗ;

– педагогічним працівникам, завідуючим відділеннями і директорам аграрних ВНЗ 1-2 р.а. слід проводити цілеспрямовану виховну роботу студентами, по-перше, по формуванню в них загальної мотивації навчальної діяльності та набуття професійної освіти; по-друге, по формуванню внутрішньої мотивації становлення спочатку суб'єктом навчальної та а згодом і майбутньої професійної діяльності як техніка-електрика;

– у процесі викладання спеціальних дисциплін суттєву увагу слід звернути на виховні цілі навчальних занять та їх комплексну реалізацію, на формування настанов і цінностей майбутньої професійної діяльності в якості техніка-електрика;

– на індивідуально-виховну роботу з кожним окремим студентом і формування у кожного з них настанови на фахову діяльність на ниві сільськогосподарського виробництва.

Підвищення результатів сформованості мотивації можна досягти завдяки:

– впровадження суб'єктно-діяльнісних методик викладання спеціальних дисциплін;

– опрацюванню системи творчих квазіпрофесійних завдань різного рівня складності для проведення лабораторних робіт зі спеціальних дисципліни на основі розроблених нами методичних вказівок;

– застосування навчальних екскурсій для підкріплення мотиваційної складової фахової компетентності, що мають проводитися в реальних виробничих умовах за межами аграрних ВНЗ I-II р.а., аудиторій і лабораторій, а також з метою збагачення, розширення та поглиблення теоретичних і практичних знань, вирішення ряду виховних завдань, закріплення мотивації набуття фаху техніка-електрика.

Загальний висновок: проблема мотивації навчальної та майбутньої професійної діяльності в майбутніх фахівців та її розвиток в процесі професійної підготовки в ВНЗ є актуальною педагогічною проблемою, яка має теоретичні, методичні та прикладні аспекти.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. З'ясування змістовного і смислового навантаження мотиваційної сфери у майбутніх техніків-електриків сільського господарства, виявлення в ній певних тенденцій і проблемних аспектів

Література:

1. Лузан П.Г. Активізація навчання у сільськогосподарському вузі : [монографія] / Петро Григорович Лузан. — К. : ІАЕ УААН, 1996. – 188 с.

2. Манько В.М. Аналіз потребо-мотиваційної сфери студентів-аграрників з високою успішністю в навчанні / В.М. Манько // Науковий вісник Національного аграрного університету / Редкол.: Д.О. Мельничук (відп. ред.) та ін. – 2005. – № 88. – С. 102-111.

3. Нагаєв В.М. Дидактичні основи формування творчої особистості аграрного менеджера в умовах Болонського процесу : [монографія] / Віктор Михайлович Нагаєв. – Харків : ХНАУ, 2006. – 528 с.

4. Ягупов В.В. Как сделать студента субъектом учебной деятельности / В.В. Ягупов, В.І. Свистун // Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України: II всеукраїнська науково-практична конференція [Серія: Психолого-педагогічні й філологічні науки], (Хмельницький, 20 листопада 2009) / Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. – Хмельницький: НАДПСУ, 2009. – С. 273-274.

5. Ягупов Василь. Педагог і учень як суб'єкти процесу навчання у філософській і педагогічній концепції Івана Зязюна / В.В. Ягупов // Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : зб. наук. пр.; [редкол. : Н.Г. Ничкало (голова) та ін. ; упоряд.: Н.Г. Ничкало, О.М. Боровик ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України]. – К. : Богданова М.А., 2013. – С. 334-339.

УДК 378 (374.1)

*М.В. Левківський, д.пед. н., професор
Житомирський державний університет імені Івана Франка
О. С. Колодій, ст. викладач кафедри філософії,
соціології та психології Полтавської державної аграрної академії*

ГОЛОВНІ АСПЕКТИ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ: ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ

Рассматриваются актуальные проблемы развития патриотизма как условия формирования ценностных ориентаций у студенческой молодежи. Отмечается, что обновление содержания общеобразовательных, социально-гуманитарных дисциплин должно быть подчинено цели формирования у студентов национального самосознания, патриотизма, правовой и экономической грамотности, социальной активности, общей культуры личности, которая базируется на достоянии украинской и мировой культуры.

Ключевые слова: патриотизм, поликультурность, студенческая молодежь, национальное сознание, гражданское воспитание

The actual problems of developing the patriotism as the condition of forming value orientations in the students' youth are examined. It is emphasized that the update of the contents of general, socially-humanitarian disciplines must be inferior to the purpose of forming in the students the national consciousness, patriotism, legal and economic literacy, social activity, general culture of the personality which is based on the values of Ukrainian and world cultures.

Keywords: patriotism, multiculturalism, student youth, national consciousness, citizenship upbringing

Розбудова нашої держави, незалежність якої проголошена прийнятою Верховною Радою України про державний суверенітет України та Актом проголошення незалежності України і підтверджена результатами Всеукраїнського референдуму 1 грудня 1991 року, ставить на порядок денний перед вищими навчальними закладами надзвичайно важливе й невідкладне завдання – виховання справжнього громадянина й патріота рідної землі.

Зміцнити демократичну правову державу можуть громадяни, які люблять свій народ, готові самовіддано захищати й розбудовувати свою Батьківщину, мають людську гідність, національну самосвідомість, гуманістичну мораль, знають свої права і свободи та вміють відстояти їх, сприяючи громадянському миру, злагоді в суспільстві та дотримуючись законів.

Безумовно, виховання студентської молоді, яка через кілька років стане «ядром» української інтелігенції, потребує особливої уваги. Майбутнє нашого народу залежатиме від змісту цінностей, що закладаються орієнтири молодих людей, та від того, якою мірою духовність стане основою їх життя.

На думку провідних вітчизняних науковців, формування патріотичної свідомості й самосвідомості у громадян України має бути одним з головних завдань їх громадянського і національного виховання.

На думку провідних вітчизняних науковців, формування патріотичної свідомості й самосвідомості у громадян України має бути одним з головних завдань їх громадянського і національного виховання. Відтак, теоретико-методологічні основи патріотичного виховання у контексті розвитку ціннісних орієнтацій розглядаються в літературі з розвитку педагогічної науки та практики в Україні, зокрема – в працях Г.С. Сковороди щодо формування людини, спорідненої з природою, К.Д. Ушинського про підготовку всебічно розвиненої людини як мету виховання, І.Я.Франка про виховання через призму сприймання рідного народу, А.С. Макаренка, В.О.Сухомлинського про виховання любові до Батьківщини та наукових здобутках сучасних вітчизняних вчених – І.Д. Беха, А.М. Бойко, М.Й. Боришевського, І.А. Зязюна, О.П. Кондратюка, В.Г. Кузя, І.В. Мартинюка, Ю.І. Римаренка, Г.Г. Філіпчука, Б.М. Ступарика та ін.

Серед класиків педагогічної науки до цієї проблеми зверталися Я. Коменський, Г. Сковорода, К. Ушинський, О.Духнович, А. Дістервег, Г.Ващенко, І.Огієнко, С. Русова, Дж. Дьюї, А.Макаренко, Я.Корчак, В.Сухомлинський та ін. Зокрема, К. Ушинський

вперше обґрунтував поняття «малої батьківщини» й окреслив стратегічний напрям його формування шляхом запровадження батьківщинознавства як навчального предмета в початковій школі. В.Сухомлинський у 60-ті рр. ХХ ст. досить глибоко розкрив сутність патріотичних почуттів учнів загальноосвітньої школи як складників їх духовності.

Загалом, проблеми формування патріотизму дітей та молоді в сучасних соціокультурних умовах досліджуються І.Бехом, В.Бабич, В.Білоусовою, В.Болгаріною, М.Боришевським, О.Вишневським, Ю.Гапоном, М.Зубалієм, П.Ігнатенком, Л.Канішевською, Б.Кобзарем, В.Кузем, М.Левківським, В.Оржеховською, В.Постовим, Є.Постовойтовим, Г.Пустовітом, А.Сиротенком, М.Стельмаховичем, Г.Шевченко, К.Чорною та ін.

Відтак, завданням статті є обговорення актуальної проблеми розвитку патріотизму у контексті полікультурної освіти.

У «*Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті*» говориться, що «головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінностей громадянського суспільства». Таким чином, однієї з головних цілей української освіти постає громадянський розвиток учнівської та студентської молоді, який, у свою чергу, реалізую патріотичне виховання. Відтак, патріотичне виховання постає основою громадянського розвитку, а останній відноситься до першого як загальне до особливого.

Як засвідчує аналіз відповідних наукових джерел, патріотизм як любов до Батьківщини і вірність та відданість їй постає одним із аспектів духовності людської особистості. Патріотизм як багатофункціональне поняття виражає, з одного боку, об'єктивне ставлення людини до світу, свого космопланетарного оточення, а з іншого, – суб'єктивний стан особистості, який знаходить вираження у почуттях, думках, переконаннях, ціннісних орієнтаціях, волі, рефлексії, діяльності.

Вплив на розвиток патріотизму, патріотичних переконань особистості має система поглядів на світ, що панує в даному суспільстві та визначає певною мірою систему ціннісних орієнтацій особистості. Формування ж світогляду, у свою чергу, зумовлюється панівною ідеологією суспільства, і від усвідомлення людиною на рівні рефлексії провідних думок та ідей, що відбиваються у системі філософського знання (пізнаванність світу, розвиток і взаємна зумовленість явищ світу, можливість і закономірна необхідність перетворення навколишнього світу людиною; боротьба за свободу і незалежність Батьківщини; соціальна зумовленість поглядів на добро і зло, справедливість і несправедливість та ін.).

Суттєво, що патріотизм, особливо якщо виходити з причини його походження, виникає і розвивається як відчуття, що оформлюється за допомогою механізмів соціалізації і духовно-етичним чином збагачується. Важливим є також й те, що розуміння розвитку відчуття патріотизму нерозривно пов'язане з його дієвістю, що в конкретнішому плані виявляється в активній соціальній діяльності, діях і вчинках, здійснюваних суб'єктом на благо Вітчизни.

Крім того, патріотизм як глибоко соціальний за своєю природою феномен, є не тільки певний аспект життя суспільства, але і джерело його існування і розвитку, виступає як атрибут життєздатності, а іноді і виживаності соціуму. При цьому одним з характерних проявів патріотизму є принцип державності, що виражається у тому, що важливим чинником історичного розвитку соціумів є держава, як відносно самостійна, самодостатня, автономна суспільна сила.

А головним суб'єктом патріотизму виступає особистість, пріоритетним соціально-етичним завданням якої є усвідомлення своєю історичної, культурної, національної, духовної приналежності до Батьківщини як вищого принципу, що визначає сенс і стратегію її життя.

Дійсний же патріотизм полягає в його духовності, коли патріотизм як піднесене відчуття, незамінна цінність і джерело, найважливіший мотив соціально значущої діяльності якнайповніше виявляється в особистості, соціальній групі, що досягла вищого рівня духовно-етичного і культурного розвитку. Автентичний, духовний в своїй основі патріотизм

передбачає безкорисливе, беззавітне аж до самопожертвування служіння Вітчизні.

Таким чином, патріотизм є складовою громадянськості, під якою розуміють «духовно-моральну цінність, світоглядно-психологічну характеристику людини, зумовлену її державною самоідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни. З цим пов'язане більш чи менш лояльне ставлення людини до встановлених у державі порядків, законів, інституцій влади, почуття власної гідності, знання і повага до прав людини, чеснот громадянського суспільства, готовність та вміння додержувати власних прав та обов'язків» [2, с. 6].

Як видно із аналізу проблеми дослідження, патріотичне та військово-патріотичне виховання щільно пов'язане із концепцією громадянського виховання.

Громадянськість – духовно-моральна цінність, світоглядна і психологічна характеристика особистості, що визначає її обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною.

Можна говорити, що в структуру духовних цінностей, що визначають зміст громадянської свідомості й самосвідомості особистості, входять групи цінностей, як моральні, громадянські, економічні, світоглядні, естетичні, валеологічні.

Громадянське виховання потребує дотримання наступних принципів:

1. *Гуманізації та демократизації*. Вони означають рівноправність, але різнозобов'язаність учасників виховної взаємодії, їх взаємоповагу, діалогічність, відкритість до сприймання громадянських цінностей: щирості, доброти, справедливості, доброзичливості, милосердя тощо.

2. *Самоактивності й саморегуляції*. Сприяють розвитку суб'єктивних характеристик, формують здатність до критичності й самокритичності, до прийняття самостійних рішень, вироблення громадянської позиції, почуття відповідальності.

3. *Системності*. Передбачає гармонійне вживання нових якостей у структурі особистості.

4. *Комплексності й міждисциплінарної інтегрованості*. Передбачає поєднання навчального й виховного процесів, зусиль різних інституцій – сім'ї, дошкільних закладів, школи, громадських спілок, дитячих, молодіжних самодіяльних об'єднань.

5. *Наступності та безперервності*. Полягає в етапності виховання, на кожному з яких ускладнюються й урізноманітнюються зміст і напрями розвитку утворень, які становлять цілісну систему громадянських чеснот особистості. Цей принцип діє протягом свідомого життя людини.

6. *Культуровідповідності*. Означає єдність громадянського виховання з історією та культурою народу, його мовою, народними традиціями та звичаями, які забезпечують духовну спільність, наступність і спадкоємність поколінь.

7. *Інтеркультурності*. В його основі – інтегрованість української та загальнолюдської культури. Цей принцип полягає у забезпеченні передумов для формування особистості на національному ґрунті, її відкритості для інших культур, ідей та цінностей. Лише така особистість здатна зберігати національну ідентичність, бо усвідомлює національну культуру як невід'ємну складову культури світової.

Важливе місце в громадянському вихованні належить *громадянській освіті* – навчанню, спрямованому на формування знань про права та обов'язки людини. Вона пов'язана з формуванням соціально-політичної компетентності, передбачає політичну, правову й економічну освіченість [3, с. 6-10].

Відтак, виховання громадянина має бути спрямованим на розвиток патріотизму, національної самосвідомості, культури міжетнічних відносин, планетарної свідомості, правосвідомості, політичної культури, дбайливого ставлення до природи, моральності, культури поведінки особистості [Концепція громадянського виховання].

Патріотизм тут постає як глибоке громадянське почуття, змістом якого є любов до свого народу, Батьківщини, усвідомлення своєї причетності до історії, традицій, культури свого народу, вболівання за його майбутнє. Важливою рисою патріотизму є турбота про благо на роду. В Україні на сучасному етапі він передбачає: сприяння становленню й

утвердженню Української держави як правової, демократичної країни.

Патріотизм передбачає формування національної самосвідомості, яка передбачає усвідомлення себе часткою національної (етнічної) спільноти, носієм національних (етнічних) цінностей. Національна самосвідомість ґрунтується на національній ідентифікації (ототожненні), вбирає в себе віру в духовні сили своєї нації, її майбутнє, почуття відповідальності перед своєю нацією; вміння осмислювати моральні та культурні цінності, історію, звичаї, обряди, символіку.

Патріотизм також передбачає формування культури міжетнічних відносин, в основі яких лежить реалізація взаємозалежних інтересів етносів, народностей у процесі економічного, політичного, соціального й духовного життя на принципах свободи, рівноправності, взаємодопомоги, миру, толерантності [1].

Як засвідчує аналіз наукових джерел, формування патріотизму реалізується у контексті формування планетарної свідомості, яка передбачає усвідомлення єдності й унікальності життя на Землі, почуття поваги до всіх народів, їхніх прав, інтересів і цінностей. Вона ґрунтується на розумінні світу як єдності й різноманітності, системи держав, які повинні мирно співіснувати, співпрацювати в умовах свободи, на засадах моральних ідеалів, гуманізації міжнародних відносин, визнанні пріоритетом права людини, націй і народів.

Патріотичне виховання реалізується й у руслі формування у молодих людей правосвідомості, яка ґрунтується на усвідомленні прав, свобод, обов'язків, ставленні до закону, інститутів державної влади. Її основою є усвідомлення, що головне завдання цивілізованої держави – захист соціальних інтересів, прав і свобод громадян. Держава має гарантувати кожному можливість працювати і творити за своєю власною ініціативою. Права людини абсолютні, інтереси держави й суспільства відносні. Правова держава дотримується верховенства закону, якому підкоряються всі державні органи, громадські організації, окремі особи. Щоб захистити свої права, громадянин зобов'язаний їх знати, не порушувати чинних законів, виконувати свої обов'язки.

Розвиток політичної культури також є необхідним компонентом у процесі формування патріотизму. Політична культура означає політичну компетентність, знання про типи держав, політичні організації, принципи й процедури суспільної взаємодії, виборчу систему. Виявляється у лояльному, критично вимогливому ставленні до держави, її інститутів, здатності брати участь у прийнятті рішень, які мають впливати на владу.

Формування патріотизму як любові до рідного краю реалізується через формування в молодих людей установки на дбайливе ставлення до природи, яке виявляється в особистій причетності й відповідальності за збереження і примноження природних багатств, виробленні вміння співіснувати з природою, в нетерпимості до її губителів, усвідомленні необхідності вирішення екологічних проблем.

Моральність особистості також можна вважати важливим компонентом патріотизму молоді. Моральність передбачає такі гуманістичні риси, як доброта, увага, чуйність, милосердя, толерантність, совість, чесність, повага, правдивість, працелюбність, справедливість, гідність, терпимість до людей, повага і любов до своїх батьків, роду. Ці якості визначають культуру особистості. Норми моралі полегшують сприймання правових норм, які допомагають глибше усвідомлювати моральні істини. Моральна свідомість дає змогу усвідомити межу моральної поведінки, за якою починаються аморальні й протиправні вчинки. Високоморальна свідомість стимулює соціальне ціннісну поведінку, застерігає від правопорушень.

Формування культури поведінки особистості також можна вважати важливим завданням з формування патріотизму. Культура поведінки виражає моральні вимоги суспільства, закріплені в нормах, принципах, ідеалах закону, засвоєння положень, що спрямовують, регулюють і контролюють вчинки та дії людини.

Формування в молоді патріотизму пов'язане із розвитком в них мотивації до праці, яка передбачає усвідомлення життєвої потреби у трудовій активності, виявленні ініціативи, підприємництва, розуміння економічних законів і проблем суспільства та шляхів їх вирішення, готовності до соціальної творчості, конкурентоспроможності й самореалізації

особистості в ринкових відносинах.

Нарешті полікультурне виховання також можна вважати одним із компонентів процесу виховання патріотизму. Це виховання охоплює вивчення різноманітних культур, виховання поваги до представників усіх культур, не зважаючи на расове, етнічне походження, сприйняття взаємозв'язку та взаємовпливу загальнолюдського, національного компонентів культури в широкому значенні.

Загалом, О.Г.Стьопіна на основі аналізу експериментальних даних, виокремлює такі **критерії діагностування ефективності патріотичного виховання студентської молоді**:

1) динаміка особистісного патріотичного ставлення до Батьківщини (діагностується за змістом патріотичних та духовно-моральних суджень студентів);

2) динаміка поглиблення знань вітчизняної історії, культури, мистецтва, традиційних духовно-моральних засад та цінностей народу України (діагностується за академічною успішністю з предметів гуманітарного циклу та за якістю відповідей на питання спеціально розроблених анкет);

3) динаміка зростання добровільної участі студентів у патріотично спрямованій діяльності, зорієнтованій на збереження та збагачення духовних і матеріальних надбань народу України (діагностується за кількісними показниками участі студентів у виховних заходах);

4) домінуючий тип самоідентифікації особистості [4].

Проведений теоретичний аналіз феномену патріотизму та патріотичного виховання у контексті проблем сучасної освіти дозволяє дійти висновку, що патріотичне виховання – складне соціально-педагогічне явище, пов'язане з передачею життєвого досвіду від покоління до покоління, з цілеспрямованою підготовкою людини до праці на благо Вітчизни, з формуванням і розвитком духовно-етичної особистості, здатної любити свою Батьківщину й постійно відчувати зв'язок з нею, захищати її інтереси, зберігати і примножувати кращі традиції свого народу, цінувати культурні цінності, постійно прагнути до забезпечення безпеки особистості, суспільства і держави [5].

Література:

1. Вишневецький О. Ще раз про народження громадянина. Національність і громадянськість у сучасному українському вихованні // Освіта – 2002. – 13 лютого. – С. 6-7.

2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Педагог.газета. – 2000. – № 6 (72), червень. – 6 с.

3. Пічуріна-Шумейко Л. Громадянське виховання підлітків як соціально-педагогічна проблема // Рідна школа., – 2001. – № 4. – С. 6-10.

4. Стьопіна О.Г. Виховання патріотизму у студентської молоді засобами мистецтва : Автореферат... дис.канд.пед.наук – 13. 00. 07. – теорія і методика виховання / О.Г. Стьопіна. – Луганськ, 2007. – 23 с.

5. Якса Н.В. Тезаурус з проблеми міжкультурної взаємодії : Словник / Автор-укл. Якса Н.В. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2006. – 164 с.

УДК 731

Ю.М. Луцинський, викладач Барського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. М. Грушевського
С.В. Марчук, викладач-методист Барського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. М. Грушевського

ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ПРОЦЕСІ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

В статті розглядається процес організації волонтерської діяльності в умовах гуманітарно-педагогічного коледжу як средство формування патріотизма студентської молоді.

Ключевые слова: патріотизм, військово-патріотичне виховання, волонтерська

деяльність, волонтерство.

The article deals with the process of organizing volunteering activities in Humanitarian Pedagogical College as a form of bringing up students' patriotism.

Keywords: *patriotism, military-patriotic education, volunteering activities activities.*

Актуальність проблеми. Сьогодні Україна переживає бурхливий етап становлення громадянського суспільства. На фоні піднесення національного духу українців, їхньої соціальної активності, національної самоідентифікації загострилась діяльність окремих соціальних груп антинаціонального та антинародного спрямування, що спричинило загострення соціальних конфліктів до рівня військового протистояння. В умовах сьогодення актуалізуються проблеми патріотичного та військово-патріотичного виховання студентської молоді, формування на цій основі її громадянської активності.

Головною метою виховання громадянина-патріота є підготовка та виховання самовідданих, свідомих захисників Батьківщини, готових у будь-яких умовах вступити на захист територіальної цілісності та незалежності України.

Важливу роль у процесі виховання патріотизму сучасної молоді відводимо волонтерській діяльності як одній із масових форм соціальної активності.

В суспільстві в цілому та в системі освіти зокрема загострилась проблема: з однієї сторони, зростаюча соціальна значимість патріотичного виховання, з іншої – недостатність її теоретичної та практичної розробки, розрізненість виховних дій на рівні освітніх закладів та молодіжних організацій.

Метою статті є з'ясування особливостей організації волонтерської діяльності як засобу патріотичного виховання студентської молоді в умовах гуманітарно-педагогічного коледжу.

Аналіз досліджень. Волонтерська діяльність є основою побудови та розвитку громадянського суспільства. Вона втілює в собі найшляхетніші прагнення людства – прагнення миру, свободи, безпеки та справедливості для всіх людей.

Аналіз багаторічного досвіду волонтерства подано у роботах зарубіжних авторів, зокрема Г. Каскеллі, Р. Кроу, Б. Левайн, Р.Лінча, С. Маккарлі, М. Мерріл, К. Навартнам, М. Нуланд.

Дослідженням вітчизняного досвіду волонтерства українська наукова спільнота зобов'язана О. Главник, О. Голіченко, О. Данильченко, Т. Друженко, М. Зембі, Н. Лагоцькій, Н. Романовій, К. Скутович, О. Безпалько, Р. Вайнолі, Т. Говорун, Н. Заверико, О. Капській, О. Карпенко, Н. Комаровій, Т. Лях, Ж. Петрочко, І. Пінчук, С. Хоружій та ін.

Як складову соціально-педагогічної діяльності молодіжних організацій обґрунтовано волонтерство у працях Ю. Поліщука.

Виклад основного матеріалу. Інтегральне розуміння патріотизму знаходимо у М.Й. Боришевського, який вважає патріотизм цінністю, що втілюється у самовідданій любові до рідної землі, її народу, Батьківщини, а особистість, що є патріотом, уболіває за долю Вітчизни, переживає дієву потребу віддавати всі свої сили служінню співвітчизникам, своїй нації [1, 202]. Патріотизм як якість особистості необхідно виховувати. На сьогоднішній день існує багато організаційних форм виховання патріотизму: і патріотичні клуби, і школи, і гуртки патріотичного профілю і т.д. Виховати патріотизм можна і через систему виховних заходів, і за допомогою конкретних дій.

Однією з форм соціальної активності, де людина може реалізувати себе як особистість, є волонтерська діяльність. Вона здійснюється в різних сферах суспільного життя та може мати різні мотиви.

У Законі України «Про волонтерську діяльність» чітко визначено поняття волонтерської діяльності як добровільної, безкорисливої, соціально спрямованої, неприбуткової діяльності, що здійснюється волонтерами та волонтерськими організаціями шляхом надання волонтерської допомоги. В свою чергу, волонтерською допомогою вважаються роботи та послуги, які виконуються або надаються волонтерами безоплатно [2]. Однак, безоплатне виконання робіт або надання послуг особами, що має одноразовий

характер або здійснюється на основі сімейних, дружніх чи сусідських відносин, не є волонтерською діяльністю [2].

Волонтерство є важливим ресурсом розв'язання соціальних проблем у сучасному українському суспільстві, адже одним із напрямків соціальної допомоги є участь волонтерів у здійсненні цілого ряду соціальних послуг для тих, хто її потребує. Особливою групою серед волонтерів є студенти соціально спрямованих спеціальностей, зокрема педагогічних, яким волонтерська діяльність дозволяє розширити діапазон набуття досвіду професійної діяльності в період фахової підготовки у ВНЗ.

Як зазначає Т.О. Рудякевич, студентів у волонтерській діяльності цікавлять питання набуття фахових знань з майбутньої спеціальності, формування професійних практичних навичок роботи. Їх певною мірою хвилює проблема міжособистісної комунікації, особливо спілкування з професіоналами в обраній спеціальності, знайомство з новими методиками і технологіями, все, що може їм допомогти у подальшому стати висококваліфікованими фахівцями [4, 11]. Їх приваблюють ті види роботи, які безпосередньо пов'язані із майбутньою професією, при цьому перевага належить індивідуальній роботі або роботі у невеликих групах.

На думку Т.Л. Лях, волонтерство сприяє професійному становленню через: перевірку власної теоретичної та практичної підготовки на практиці; самодіагностику професійної придатності та професійних пристрастей; набуття додаткових фахових знань з майбутньої спеціальності; спілкування з професіоналами в обраній спеціальності; знайомство з новими методиками і технологіями; відпрацювання власного набору професійного інструментарію; формування індивідуального стилю професійної поведінки й діяльності [3, 31].

Виходячи з досвіду організації волонтерської діяльності на відділенні «Початкова освіта» Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського в межах діяльності волонтерського загону «Дзвіночок», студенти-волонтери отримують цінний досвід спілкування, організації дозвіллевої, художньо-естетичної та художньо-творчої діяльності дітей-інвалідів; формування та розвитку відносин із колегами при роботі в команді, адже волонтерство – це переважно командна робота, яка передбачає розподіл обов'язків, контроль за їх виконанням, вміння вчасно реагувати на ситуативні зміни і корегувати плани щодо виконання конкретної діяльності.

Патріотизм формується на основі тісної взаємодії суб'єктів та об'єктів виховного впливу. В сучасних умовах особливого значення набуває волонтерсько-патріотична діяльність педагогічного колективу коледжу. Зміст цієї діяльності впродовж років складає турбота викладачів про благоустрій території, навчального корпусу та студентських гуртожитків коледжу; фінансово-матеріальна та психолого-педагогічна підтримка соціально незахищених дітей та підлітків територіальної громади; участь у відновно-ремонтних роботах районної лікарні, де пліч-о-пліч працювали викладачі та студенти.

Сьогодні ставить перед волонтерами нові виклики. Так, 25 грудня 2014 року розпочав роботу Всеукраїнський студентський волонтерський рух, головною своєю метою якого проголошено допомогу захисникам Вітчизни на сході України, піклування про сім'ї військовослужбовців, допомогу пораненим та турботу про родини загиблих [5].

Волонтерську діяльність, спрямовану на підтримку наших військових у зоні АТО, Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського розпочав ще у жовтні 2014 року. На сьогодні в коледжі діє спеціальний «Штаб допомоги бійцям АТО», до складу якого входять викладачі та студенти. Нами здійснено три поїздки у зону АТО з метою надання гуманітарної допомоги бійцям батальйону територіальної оборони «Вінниччина» у м. Попасна Луганської обл., 308 інженерного батальйону у населеному пункті Покровське Донецької обл. та добровольчого батальйону «Айдар», що дислокувався в районі м. Щастя Луганської обл. На зібрані кошти, а це понад 52 тис. грн., було придбано та доставлено нашим захисникам необхідні речі, зокрема, шоломи, жилети розвантаження, тепле взуття, маскхалати, продукти харчування, побутову хімію, засоби особистої гігієни, адресні передачі від родичів та друзів. Крім матеріальної допомоги студенти передавали бійцям листи підтримки, ляльки-мотанки, вітальні новорічні газети, ялинки та ялинкові прикраси, які бійці

«Айдару» подарували Покровському дошкільному навчальному закладу. До волонтерської діяльності долучаються й учні Обласного гуманітарного ліцею при Барському гуманітарно-педагогічному коледжі. Вони організували Солодку ярмарку і на виручені кошти закупили засоби особистої гігієни для бійців.

Організуючи волонтерську діяльність в коледжі, опираємось на такі основні критерії: суспільна користь, виконання завдань у вільний час, добровільний характер, безоплатність.

Висновки. Патріотичне виховання – процес комплексний, багатогранний. Важливу роль у формуванні патріотизму молоді відіграє соціально-політична обстановка в державі.

Залучення студентів ВНЗ до волонтерського руху є ефективним засобом активізації їх саморозвитку в професійній діяльності і спілкуванні, формування у них професійно важливих якостей та позитивних моральних якостей. Волонтерська діяльність студентів, спрямована на здійснення допомоги бійцям АТО та їх родинам, є дієвим засобом військово-патріотичного виховання сучасної студентської молоді. Ми переконалися у тому, що ефективність цієї діяльності підвищується за умови її організації як спільної взаємопов'язаної діяльності викладацького та студентського колективів коледжу.

Література:

1. Боришевський М.Й. Національна самосвідомість особистості: сутність та шляхи становлення / М.Й. Боришевський // Система виховання національної самосвідомості учнів загальноосвітньої школи. – К. : Райдуга, 1999. – С. 189-219.

2. Закон України «Про волонтерську діяльність» // [Електронний ресурс] <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/3236-17>

3. Лях Т.Л. Критерії відбору студентів-волонтерів для здійснення соціально-педагогічної роботи / Т.Л. Лях // Соціальна робота і сучасність: теорія та практика : зб. ст. V міжнар. наук.-практ. конф. / відп. ред. : Б.В. Новіков та ін. – К. : Політехніка, 2008. – С. 28-36.

4. Організація волонтерського руху у вищих навчальних закладах: Діагностичний інструментарій: Методичні розробки / Укладач Рудякевич Т.О. – Житомир : ЖДУ, 2004. – 20 с.

5. http://golosukraine.com/static/img/GU_logo2.png

УДК 371

Ю.Л. Маліновський, викладач,

Барський гуманітарно-педагогічний коледж ім. М. Грушевського

ДО ПИТАННЯ ПРО ІСТОРІОГРАФІЮ ЦЕРКОВНОЇ ОСВІТИ НА ПОДІЛЛІ

В данной статье исследуется проблема изучения роли церковного образования на Подолье на основании исторических работ XX – нач. XXI в.

Ключевые слова: *историография, православная Церковь, церковно-приходская школа, исследования.*

The article deals with the issues of investigating the role of church education in Podillia on the basis of historical works of the twentieth and early twenty-first centuries.

Keywords: *historiography, the Orthodox Church, the parish school, research.*

Загальні праці з історії церковно-шкільної освіти почали з'являтися наприкінці XIX – початку XX ст. і належали переважно історикам із духовенства. У перших дореволюційних працях автори лише торкалися питань ролі церкви в поширенні народної освіти, російської духовної школи [1]. Поряд із ґрунтовними роботами переважно церковних істориків і представників духовенства [2] друкувалися невеликі брошури та статті, в яких велася полеміка з питань стану та необхідності реформування духовної освіти.

Одночасно з працями, присвяченими духовній освіті, вийшли в світ публікації з питань народної освіти [3], в яких автори всебічно проаналізували діяльність церковних початкових шкіл, порівнюючи їх зі світськими, обґрунтували причини часткового згорання їхньої мережі після 1864 р. та небажання священно- і церковнослужителів працювати в земських школах.

У II половині XIX – на початку XX ст. з'явилися спеціальні дослідження, що стосувалися пошуку шляхів вирішення проблем церковного початкового шкільництва [4], а також такі, в яких аналізувалася робота початкових шкіл усіх відомств на підставі статистичних даних [5]. Цей же період ознаменований появою краєзнавчих розвідок, серед яких у відтворенні цілісної картини функціонування навчальних закладів духовного відомства Подільської єпархії значну роль набули 2 цикли історичних нарисів – про єпархіальне жіноче училище в Тульчині і Приворотське духовне училище [6]. Таким чином, дореволюційна історіографія позначена великою кількістю праць церковних і світських дослідників, накопиченням фактичного матеріалу, що дозволяє охарактеризувати діяльність духовенства в галузі освіти. Втім ці роботи мають різний підхід до висвітлення проблем, зокрема церковні дослідники переважно схвалювали систему церковнопарафіяльної освіти (церковнопарафіяльні школи, недільні та школи грамоти), применшуючи при цьому роль світського напрямку (державні та приватні початкові школи).

Радянський етап у вивченні задекларованої нами теми позначений явним регресом. Спеціальних праць було вкрай мало, та й ті написані з позицій класового підходу й позначені атеїстичним характером висвітлення питань, що спричинило встановлення певного відбірного принципу у вивченні історичного минулого. У 1920-30 рр. науковці підводили підсумок діяльності дореволюційних початкових шкіл, а їх праці мали переважно описовий характер [7]; проблема ж духовної освіти на цьому етапі майже не вивчалася. Були опубліковані невелика розробка Б. В. Тітлінова та монографія М. М. Нікольського, в яких широкі хронологічні рамки дослідження історії РПЦ зумовили розгляд проблем духовної освіти в Росії лише фрагментарно [8].

З об'єктивних причин дослідження з освітньої діяльності духовенства у дореволюційний період відновилися лише в II половині XX ст. Тогочасні дослідники (М. О. Константинов, В. Я. Струминський, А. Г. Рашин, Є. Ф. Грекулов та ін.) роль духовенства в галузі освіти зображали в негативному ракурсі [9]. У подальших працях істориків радянської доби класово-ідеологічний підхід у викладенні та обґрунтуванні історичних фактів і подій залишався незмінним, у більшості з них головний акцент робився на зв'язку церкви з царатом, хоча відтепер розробки відчутно збагатилися джерельною базою, численним фактичним матеріалом та цікавими статистичними даними [10]. У цей період з'явилися дисертації українських істориків М. Г. Заволоки, В. І. Борисенка як спроби узагальнюючого дослідження з історії початкової освіти пореформеного періоду [11]. Соціокультурні зміни, що відбувалися в II половині 80-х рр. XX ст., спричинили концептуально нові підходи в дослідженні історії церкви, висвітленні ролі православного духовенства в культурному житті країни [12].

Значний внесок у розвиток церковно-історичної науки зробили українська та російська емігрантські школи, які демонстрували різні концепції та підходи [13]. Українські історики досліджували церковне життя XIX – початку XX ст. в контексті завдань національно-визвольного руху.

У пострадянській історіографії цілий пласт недосліджених раніше проблем із історії церкви став приводом до появи загальних праць із історії православ'я в Україні [14], регіональних розвідок, присвячених історії освіти і культури дореволюційного Поділля [15] та дисертацій. Дослідники вивчали історію окремих українських єпархій у складі Російської імперії (С.І. Жилюк, О.П. Тригуб) [16], історію РПЦ (О.А. Чиркова, Г.М. Надтока, О.М. Чальцева, І.М. Шугальова) [17], місце парафіяльного духовенства в суспільному житті України (С. О. Гладкий) [18]. В останні роки багато дисертацій було присвячено вивченню освітньої діяльності духовенства (Г.В. Степаненко, С.І. Мешкова, К.В. Шумський, І.М. Петренко, О.О. Федорчук, Г.Г. Яковенко) [19], які побіжно торкалися цього напрямку [20].

Таким чином, історіографічний огляд засвідчує, що дослідники протягом тривалого періоду провели масштабну роботу з вивчення історії церкви, зокрема діяльності духовенства в галузі освіти. Лише з недавнього часу почали з'являтися праці, у яких простежується прагнення істориків об'єктивно висвітлити діяльність священно- та

церковнослужителів на освітянській ниві. Проте комплексного історичного дослідження діяльності духовенства в галузі духовної та початкової народної освіти в Подільській єпархії в ХІХ – на початку ХХ ст. до цього часу не існує, чим і зумовлене звернення автора до цієї теми.

Література:

1. Рункевич С.Г. История русской церкви под управлением Св. Синода. – СПб., 1900.
2. Белявский Ф.О реформе духовной школы. Краткий очерк прошлого средней духовной школы. – СПб., 1907.; Титлинов Б.В. Духовная школа в России в ХІХ в. К столетию духовно-учебной реформы 1808-го года. – Выш. I. – Вильна, 1908.; Його ж. Духовная школа в России в ХІХ в. – Выш. II. – Вильна, 1909.; Дьяконов К. П. Духовные школы в царствование императора Николая I. – Сергиев Посад, 1907.; Знаменский П. Основные начала духовно-училищной реформы в царствование императора Александра I. – Казань, 1878.; Преображенский И. Отечественная церковь по статистическим данным с 1840/41 по 1890/91 гг. – СПб., 1897.; Смирнов П. Народное образование и церковно-приходская школа. – СПб., 1899.; Милуков П. Очерк по истории Русской культуры. – Ч. II. – Церковь и школа (вера, творчество, образование). – СПб., 1905. та ін.
3. Благовидов Ф. Деятельность русского духовенства в отношении к народному образованию в царствование Александра II. – Казань, 1891.; Восторгов И.И. Государственная Дума и церковные школы. – СПб., 1911.; Рачинский С. Сельская школа. – М., 1891.
4. Мальшевский И.И. О церковно-приходских попечительствах. – К., 1878.; Миропольский С. Очерк истории церковно-приходской школы от первого ее возникновения на Руси до настоящего времени. – Выш. 2. – СПб., 1895.; Ванчаков А.М. Краткий историко-статистический обзор развития церковной школы с 1884 г. до настоящего времени. – СПб., 1909. та ін.
5. Начальное народное образование в России / Под ред. Г. Фальборка и В. Чарнолуцкого. – Т. 2. – СПб., 1900.; Начальное народное образование в России /Под ред. Г. Фальборка и В. Чарнолуцкого. – Т. 3. – СПб., 1905.; Фальборк Г., Чарнолуцкий В. Народное образование в России. – СПб., б. г.; Чехов Н. Народное образование в России с 60-х гг. ХІХ ст. – М. 1912. та ін.
6. Яцевич Ю.В. Начальное народное образование в Подольской губернии. – Каменец-Подольский, 1894.; Пирский Н. Исторический очерк Приворотского духовного училища. – Каменец-Подольский, 1908.; Глищинский П. Подольская епархия в ее прошлом и настоящем (Историко-статистический опыт). – Каменец-Подольский, 1901.; Столетний юбилей Подольской духовной семинарии. 1798-1898 гг. – Каменец-Подольский, 1899. та ін.
7. Каменев С.А. Церковь и просвещение в России. Изд. 2 доп., исправл. – М., 1929.; Мединский Е.Н. История русской педагогики до Великой Октябрьской социалистической революции. – М., 1938.; Чехов Н.В. Типы русской школы в их историческом развитии. – М., 1923.; Троицкий К. Церковь и государство в России. – М., 1923.; Ковалев Ф. Православие на службе самодержавия в России. – М., 1930.
8. Тишлинов Б.В. Молодежь и революция: Из истории революционного движения среди учащейся молодежи духовных и средних учебных заведений. 1860-1905. – Л., 1924.; Никольский Н.М. История русской церкви. Изд. 2-е, пересмотренное и дополненное. – М. – Л., 1931.
9. Константинов Н.А., Струминский В.Я. Очерки по истории начального образования в России. – М., 1953.; Рашин А.Г. Грамотность и народное образование в России в ХІХ и начале ХХ века // Ист. записки АН СССР / Отв. ред. Б.Д. Греков. – 1951. – № 37.; Грекулов Е.Ф. Православная церковь – враг просвещения. – М.; Його ж. Церковь, самодержавие, народ (2-я пол. ХІХ – нач. ХХ в.). – М.: Наука, 1969.; Його ж. Религия и церковь в истории России / Советские историки о православной церкви в России. Сост. и автор прим. Е.Ф. Грекулов, общ. ред. и предисл. А.М. Сахарова. – М., 1975.; Богданов И.М. Грамотность и образование в дореволюционной России и в СССР (Историко-статистические очерки). – М., 1964.
10. Зайончковский П.А. Российское самодержавие в конце ХІХ ст. (политическая реакция 80-х – начала 90-х годов). – М., 1970.; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина ХІХ в. /Отв. ред. А.И. Пискунов. – М., 1976.; Ососков А.В. Начальное народное образование в дореволюционной России (1861-1917). – М., 1982. та ін. 11.
11. Заволока М.Г. Загальноосвітня школа України в кінці ХІХ– на початку ХХ ст.: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – К., 1971.; Борисенко В.И. Сельское начальное образование на Левобережной Украине в 60-х – 90-х гг. ХІХ в.: Автореф. дис. ... канд. ист. наук. – К., 1976.
12. Русское православие: вехи истории /Я.Н. Шапов, А.М. Сахаров, А.А. Зимин и др. – М., 1989.
13. Власовський І. Нарис історії Української Православної церкви: У 4 т. – Т. 3. – ХVІІІ–ХХ ст. – К., 1998.; Дорошенко Д.І. Церква в минулому й сучасному житті українського народу. – Берлін., 1940.; Лотоцький О. Автокефалія: Репринтне видання. – К. – Т. 1. Засади автокефалії. – 1999.; Т. 2.

Нарис історії автокефальних церков. – 1999.; Огієнко І.І. Українська церква: нариси з історії української православної церкви: У 2 т. – Том перший і другий. – К., 1993.; Полонська-Василенко Н. Історія України: У 2-х т. – Т. 2. Від середини XVII століття до 1923 року. – К., 1992.; Смолич І.К. История Русской Церкви. 1700–1917 // История Русской Церкви: В 10 кн. – Кн. 8. – М., 1996.; Федорів Ю. Історія церкви в Україні. – Торонто, 1967.; Карташев А.В. Очерки по истории русской церкви: В 2 т. Репринтное воспроизведение. – Париж, 1959. – М., 1991. Флоровский Г.В. Пути русского богословия. – К., 1991.

14. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.): Нариси / Редколегія: М.Д. Ярмаченко, Н.П. Калентенко, С.У. Гончаренко та ін. – К., 1991.; Рибачук М.Ф., Уткін О.І., Кирюшко М.І. Національне відродження і релігія – К., 1995.; Історія релігій в Україні: В 1 От./ Ред. кол.: А. Колодний та ін. – К., 1999. – Т. 3: Православ'я в Україні.

15. Нариси історії Поділля. – Хмельницький, 1990; Ровінський В. Православ'я на Подоллі. Історичні нариси. – Кам'янець-Подільський, 1995.; Смолінський В.І. Культурно-просвітня діяльність Церкви на Поділлі (кінець XVIII–XIX ст.)/ В.І. Смолінський // Наук, записки Терноп. держ. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Серія: Історія. – Вип. 14. Тернопіль, 2002.

16. Жилюк С.І. Російська православна церква на Волині (1793-1917 рр.): Автореф. дис. ...канд. іст. наук. – К., 1994.; Тригуб О. П. Історія Херсонської єпархії (1775–1918 рр.): Автореф. дис. ...канд. іст. наук. – К., 2001.;

17. Чиркова О.А. Православна церква в Україні в кінці XVIII–XIX ст. (На матеріалах «Киевских епархиальных ведомостей», «Полтавских епархиальных ведомостей», «Черниговских епархиальных известий»): Автореф. дис. ...канд. іст. наук. – К., 1998.; Надтока Г. М. Православна Церква в Україні 1900-1917 років: соціально-релігійний аспект: Автореф. дис. ...докт. іст. наук. – К., 1999.; Чальцева О.М. Роль Руської Православної Церкви в національному відродженню південних слов'ян: Автореф. дис. ...канд. іст. наук. – Донецьк, 1999.; Шугальова І. М. Зміни в адміністративному устрої православної церкви в Україні в другій половині XIX ст.: Автореф. дис. ...канд. іст. наук. – Запоріжжя, 2005.; Федоренко С.А. Освітня діяльність духовенства Полтавської єпархії (XIX – початок XX ст.): Автореф. дис. ...канд. іст. наук. – Черкаси, 2008.

18. Гладкий С.О. Православне парафіяльне духовенство в суспільному житті України на початку XX ст.: Автореф. дис. ...канд. іст. наук. – Полтава, 1997.

19. Степаненко Г. В. Освітня діяльність православного духовенства в Україні (XIX – початок XX ст.): Автореф. дис. ...канд. іст. наук. – К., 2002.; Мешкова С. І. Світський компонент православної духовної освіти в Російській імперії (1857–1884): Автореф. дис. ...канд. іст. наук. – Х., 2004.; Шумський К. В. Духовно-навчальні заклади Таврійської єпархії (1859–1920 рр.): Автореф. дис. ...канд. іст. наук. – Х., 2004.; Петренко І.М. Церковнопарафіяльні школи Лівобережної України в системі народної освітньої політики царської Росії (1884–1917 рр.): Автореф. дис. ...канд. іст. наук. – К., 2005.; Федорчук О.О. Православ'я в становленні культури Півдня України (кінець XVIII – початок XX століття): Автореф. дис. ...канд. іст. наук. – Донецьк, 2006.; Яковенко Г.Г. Церковнопарафіяльна освіта в Харківській єпархії (1799–1917 рр.): Автореф. дис. ...канд. іст. наук. – Х., 2006.

20. Стельмах С.П. Політика самодержав'я в області народного образования на Украине в 60–90-х гг. XIX в.: Автореф. дис. ...канд. іст. наук. – К., 1991.; Кравченко Т. М. Розвиток початкової освіти на Харківщині в другій половині XIX – на початку XX ст.: Автореф. дис. ...канд. іст. наук. – Х., 1999.; Тронько Т.В. Діяльність органів державної влади в галузі жіночої освіти в Наддніпрянській Україні другої половини XIX ст.: Автореф. дис. ...канд. іст. наук. – К., 2000.; Левченко І.М. Роль народної ініціативи в розвитку початкової та середньої освіти на Лівобережній Україні в 1825–1860 рр.: Автореф. дис. ...канд. іст. наук. – Запоріжжя., 2002.; Драч О.О. Розвиток початкової освіти в Україні (1861–1917 рр.): Автореф. ...канд. іст. наук. – Х., 2002; Нарядько А.В. Благодійність у розвитку освіти в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.): Автореф. дис. ...канд. іст. наук. – Полтава, 2002.; Кравченко О.В. Благодійна діяльність православної церкви в Харківській єпархії (1799-1917 рр.): Автореф. дис. ...канд. іст. наук. – Х., 2003.; Корнієнко В.М. Благодійність в освітянській галузі Харківської губернії (друга пол. XIX – початок XX ст.): Автореф. дис... канд. іст. наук. – Х., 2005.

МУЗЕЙ СТАРОЖИТНОСТЕЙ ЯК ЧИННИК ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

В статті розглядається історія виникнення етнографічних музеїв. Особливу увагу приділено значенню музеїв в патріотичному вихованні підліткового покоління, на музей старожитностей в університеті імені Івана Франка.

The article deals with the formation of ethnographic museums in Ukraine and the formation of the museum of Antiquities in Zhytomyr State University. Particular attention is drawn to the symbolism of the Ukrainian rushnic and the Ukrainian vyshivanki, as well as the pottery of Polissya.

У концепції національної системи освіти України стрижнем виховання є національна ідея «яка відіграє роль консолідуючого фактора в суспільному розвитку, спрямованому на вироблення життєвої позиції людини, становлення її як особистості, як громадянина моєї держави» [6, с.307].

Світ, що оточує людину – це її рідний край, країна, де вона народилася і живе. Треба зробити все, щоб утвердити в нашої молоді національну самосвідомість. Знати свій народ – це значить знати мамину колискову пісню, що сіє в душу дитини зернятка правди, добра, честі, совісті, це – знати батьківську хату, стежина від якої вливається у велику дорогу Вітчизни; це знати бабусину вишиванку, рушник, як пам'ять роду, звичаї та обряди українців.

Вивчення народознавства відіграє велику роль у становленні молодого людини як особистості, бо народознавство – це пізнання культури, власного народу і народів світу, пізнання самобутнього національного обличчя власної держави. Народознавство – це бальзам, який треба прикладати до ран нашої духовності. Тільки на прикладах українства, традицій, звичаїв, обрядів можна зберегти пам'ять наших предків.

«Українознавство служить дійовим засобом утвердження у свідомості учнів громадських почуттів, української національної гордості й людської гідності українця, державницької ідеї, вболівання за долю самостійної Української держави, готовності стати на захист незалежної України [7, с. 5].

Боляче сьогодні спостерігати як зникають українські села, білі українські хати, хати взруб, предмети домашнього вжитку, народні ремесла, як відходять у небуття люди – носії фольклорного багатства, культури взагалі.

Ще у далекі дев'яності, коли була впроваджена в програму інститутів та університетів спеціальність «українознавство», на філологічному факультеті була створена кімната-музей. Пройшли роки. Завдяки фольклорно-етнографічним практикам, кімната-музей поповнилася різноманітними експонатами. З часом місця стало замало, бо колекцію стали поповнювати викладачі, відвідувачі. Назріла необхідність розширити місце для експонатів.

Спеціалізація «українознавство» дала поштовх до створення музею старожитностей в університеті імені Івана Франка в Житомирі. Дякуючи ректорові університету професорові Петру Сауху, було виділено приміщення для облаштування музею. Так, у 2012 році відбулася презентація музею старожитностей.

Серед найважливіших напрямів діяльності музею – навчально-методична робота, спрямована на забезпечення кваліфікованого викладання курсу українознавства. Вивчення предметів українознавчого циклу враховує специфіку предметів та вимоги до підготовки сучасного спеціаліста, який не тільки повноцінно володіє предметом, а й знає історію, культуру рідного народу, є патріотом України і розуміє суспільний характер своєї професії.

Фондова колекція музею поділяється на такі основні групи: народний одяг, кераміка, писанки, вироби з дерева та металу, рушники, народне малярство, взуття, ікони, сучасне декоративно-прикладне мистецтво (студентські роботи – писанки, витинанки, народні

іграшки) тощо. Народне прислів'я говорить: «Те й добре, що до нас дійшло, а ми його збережемо».

Основою колекції Музею старожитностей є побутовий посуд.

У більшості – це побутовий посуд, який надійшов із Овруцького, Лугинського, Коростенського, Олевського, Попільнянського, Андрушівського, Ружинського, Чуднівського, Любарського, Бердичівського районів Житомирської області та з інших областей України, зокрема, Івано-Франківської, Львівської, Черкаської, Київської, Вінницької, Хмельницької. Миски, глечики, макітри, горщики, баньки, слоїки, близнята відрізняються кольором глини, формою. Гончарство було одним з традиційних занять населення нашого краю ще з часів неоліту. Сировиною служили гончарні глини, родовища яких, у значній мірі, є на нашій території. У давнину посуд робили вручну способом налепу, пізніше – за допомогою гончарного круга, який винайдений був ще у IV тис. до н.е. У XIV – XV ст. з'явився більш досконалий гончарний круг. «Статистичні дані 1910 р. засвідчують, що в 28 селах Волинської губернії гончарювало 1539 осіб: у Житомирському повіті – 12, Новоград-Волинському – 5, Кременецькому – 114, Луцькому – 41, Острозькому – 101, Рівненському – 151» [4, с. 78].

Найбільшими центрами гончарства на Житомирщині були Троянів, Городниця, Царівка. Гончарне ремесло у нашому краї мало локальні відмінності: як техніки, так і технології виготовлення. На Волині й Поліссі провідною була чорно-лошена кераміка сірого, чорного, синьо-чорного кольорів. Вироби називалися «сиваки» [3, с. 73]. «Житомирщина мала чимало гончарських осередків: Царівка, Болотниця, Гладковичі, Радомишль, Мала Горбаша та інші [5, с. 82]. У Царівці Коростишівського району на початку XX ст. працювало 50 майстрів. Наприкінці XX ст. там працювали ще майстри І. Лазаренко, М. Цимбалюк, І. Хенко, І. Каченюк. Посуд у Царівці виготовляли з верхами у вигляді пишних корон, прикрашали джгутиками, кульками та іншими наліпами.

Найвизначнішим осередком Житомирщини був Троянів. Під кінець XIX ст. тут працювало понад сто майстрів. Вироби гончарів с. Троянова знаходяться у С.-Петербурзькому музеї в Росії. Продовжили справу троянівських майстрів у XX ст. Н. Прилипко, В. Медведюк та інші. Троянів відомий також іграшками та фігурним посудом («баран»). Визначним гончарним осередком Житомирщини була колись і Городниця. «Наявність якісних глин та численних гончарів давала змогу заснувати тут фаянсовий завод. У Городниці, окрім посуду, у II пол. XVIII ст. виготовляли молоки для палення тютюну (з перського «моле» – трубка)[5, с. 83].

Є в колекції жіночі й чоловічі сорочки з домотканого полотна, оздоблені вишивкою. Ці експонати розповідають про збереження давніх слов'янських традицій крою та прикрашення одягу. Зібрана колекція свідчить, що на Житомирщині вишивали з давніх-давен і майже в кожній хаті. Вишивали сорочки жіночі та чоловічі, скатерки, рушники, серветки. В основу найчастіше був покладений геометричний орнамент: трикутник, хрест, квадрат, ромб. На території краю побутували всі 4 типи крою сорочок: тунікоподібний, з уставкою, з цільнокроєним рукавом та на кокетці. Техніки вишивок стали: хрестик, напівхрест, ланцюжок, гладь тощо. Мотиви вишивок різноманітні: дуб і калина – на парубочих сорочках, що означали силу і красу та молодість. Дуб – священне дерево, що уособлювало Перуна, бога сонячної чоловічої енергії, розвитку життя. Часто на жіночих і чоловічих сорочках вишивали шестипелюсткову квітку, восьмикутну зорю, котрі в українців займають чільне місце символів-оберегів. Саме восьмикутну зірку носили колядники, вона так і називалася «колядник». Символізує вона Творця неба. Найбільш поширеним символом на сорочках була «рожечка», «зірочка», що символізувала вселенську гармонію, духовність, поєднання духовного й матеріального. Восьмикутна зірка із загнутими кінцями, що «рухаються» за годинниковою стрілкою символізує лад, порядок любові, миру і злагоди, дівчата таку сорочку носили «від зглазу», від «дурного ока». Про символіку українських сорочок можна говорити дуже багато та це не є метою нашої статті. Хочеться відмітити лише, що українська жінка чи дівчина, вишиваючи сорочку, відтворювала те, що бачила навколо себе, відчувала серцем, разом з тим, ніби кодувала свою долю та долю тих, кому вишивала. Українська

сорочка – це чистий енергетичний образ тих, хто її творив, це пам'ять про тих, хто її носив, про тих, хто її зберіг.

Окреме місце в музеї займають рушники. Етимологія слова «рушник» походить від слова «руш», «рушай». Спочатку це був шмат полотна, який мати давала тому, хто вирушав у дорогу. Той шматок мати вишивала власноруч. А ще в прадавні часи, саме рушником перев'язували руки молодій парі, що одружувалась (побралась). Такі дієства відбувалися в священних гаях. Це був праобраз сучасного весілля. Рушник, що використовувався під час обряду був витканий матір'ю власноруч. Рушник, на який стають молодята, треба щоб був вишитий мамою нареченої. Люди вірили, що через руки, материнські руки, передається все, що бажала мати своїм дітям. Згодом полотно для супроводу у дорогу почали ткати за певними законами, кодами. Чим більше орнаменту на рушнику, тим більше він захищає від нещастя, бо зло спотикається об ті межі-узори. По краях полотна робили дві сонячні смуги – то дорога з дому й додому. А фарбу ясну, золотаву варили з кори диких яблунь. Рушників дівчина мала наткати на всі випадки життя. Дівчину «напорі» не питали коли підеш заміж, а питали чи приготувала скриню. У тій скрині повинно було бути до 100 вишиваних речей. Рушників, у деяких регіонах України, вишивала дівчина понад 40. Вишивані речі призначалися для дівчини та рідних нареченого (а дітей у сім'ях було 12-14). Люди вірили, що через вишивку передаються побажання того, хто вишиває. Рушники мають свої назви по причині їх використання: покутній – це той рушник, що вішали в центральному кутку хати, де знаходились найважливіші ікони; кілкові рушники – це рушники, якими прикрашали інші ікони, фотографії, рушник – стирач, він служив для стирання крихт зі стола; весільні рушники (плечові), похоронні рушники, рушники, які вишивали на родини тощо. Символіка рушника різноманітна. Вона залежала від призначення. Найбагатшою є символіка рушника покутного. На ньому обов'язково було дерево роду – символ пам'яті та багата вишивка, яка складалася з трьох ліній вишивки.

Треба відмітити, що давніми рушниками були «давні українські головні убори – намітки, перемітки, убруси, адже вони виконували рівнозначні рушниковим оберігальні чи жертвовні функції [4, с. 6]. Рушники виконували оберігальну, захисну функції. Саме орнамент виконував ці функції. «Дійсно, коли рушник-оберіг: то й знаки на ньому – мова символів. Це ніби специфічні, зображального порядку молитви до першоджерел життя – землі, води, вогню, повітря та викликаних ними явищ, від яких залежало існування людини» [4, с. 7].

Рушники міняли до великих свят Різдва, Великодня, Трійці. Звичайно, була різна символіка цих рушників. Треба відмітити, що в рушниковій символіці панують закони «продиктовані ритуальним табу» [4, с.7]. При виконанні вишивки вседозволеність відсутня, можливі лише варіанти певних зображень. Вчені звертають увагу на першопочаткове значення рушника – це оберігальну, сакральну й інформативну сутність.

Вивчення українського орнаменту розпочалося з перших десятиліть XVIII ст. і пов'язане з діяльністю Російського Імператорського географічного товариства, фундатором якого були В. Татіщев, Г. Міллер, І. Шерген. Вони стали укладачами інструкцій щодо організації збирацької роботи і в галузі орнаментики. В Україні ініціаторами вивчення декоративно-вжиткового мистецтва різних регіонів стали наукові працівники Музею народної промисловості та етнографічного музею при НТШ ім. Шевченка. Відомі в Україні в той час були праці В.В. Стасова «Руський народний орнамент» (1872), дослідження Д.К. Зеленіна «Писання і крашанки» (1910), О. Пчілка «Українські взори» (1876 р.). Пізніше, протягом 1915 – 1917 років досліджували український орнамент П.М. Савицький, В.Д. Модзалевський. Плідно працював у цей час М. Біляшівський. Виходить його стаття «Про український орнамент» (1913 рік), Г. Павлуцького «Історія українського орнаменту» (1927 р.).

На жаль, треба відмітити, що сьогодні Україна з гіркотою і болем сприймає ті болючі проблеми національно-патріотичного виховання, особливо на Сході, які були допущені протягом двадцяти з лишком років незалежності. У вихованні не буває важливого і менш важливого, а особливо в патріотичному вихованні. А цьому допомагає знання рідної культури, традицій. Г. Ващенко зазначав: «Щоб на загальнолюдських чи загально

християнських основах збудувати національний виховний ідеал, потрібно добре знати історію, побут і психологію свого народу, розуміти ті завдання, що ставить перед ним історія бути переконаним патріотом своєї батьківщини [1, с. 72].

Надаючи великого значення рідній культурі, в музеї часто відбуваються семінари, заходи до народних та державних свят. «Виховуючи підрастаюче покоління, педагог бере найактивнішу участь у творенні майбутнього свого народу» [1, с. 69].

Саме музеї, як скарбниці національно-культурних цінностей, допомагають долучити молодь до багатств рідної землі. Цьому допомагають різні експонати, зібрані силами студентів та викладачів Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Треба відмітити, що останнім часом зростає цікавість молоді до своєї етнічної історії, до витоків духовної культури українського народу. Музеї повинні стати центрами відродження наукових студій та пропаганди українських традицій, звичаїв, обрядів, бо своє, рідне дає можливість відчутти єдність поколінь, збереження традицій. А все в комплексі відіграє велику роль у патріотичному вихованні.

Література:

1. Ващенко Г. Виховання волі і характеру. – К., 1999. – 385 с.
2. Декоративно-ужиткове мистецтво. Словник. Т. 2. / Запаско Я.П. – Львів, 2000. – 399 с.
3. Костиця М.Ю., Костиця Н.С. Природа і матеріальна культура Житомирщини. – Житомир, 1999. – 129 с.
4. Китова С. Полотняний літопис України. – Черкаси, 2003. – 223 с.
5. Ляшук Ю. Народне мистецтво українського Полісся. – Львів, 1992. – 133 с.
6. Українознавство в національній школі. – Івано-Франківськ, 1995. – 136 с.
7. Народна культура Поділля в контексті національного виховання. – Вінниця, 2004. – 399 с.
8. Українське народознавство: Навч. посібн. / За ред. С.П. Павлюк та ін. – Львів, 1994. – 468 с.
9. Щербаківський В. Українське мистецтво. – К., 1995.
10. Юнг Г.К. Психология и поэтическое творчество // Самосознание европейской культуры XX века. – М., 1991. – С. 112.

УДК 371

*О. Мельник, викладач,
Барський гуманітарно-педагогічний коледж ім. М. Грушевського*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПИСЬМЕННИКА НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ (ЕСТЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)

В статтє представлено изучение биографии писателя на уроках литературы через эстетический аспект. Автор предлагает разнообразные формы, методы, приемы работы при изучении раздела таблицы «Мир увлечений писателя», что помогает оказывать влияние на эстетические чувства и вкусы школьников.

Ключевые слова: эстетические предпочтения, эстетические чувства, мир увлечений, дарования, таланты, формы, методы, приемы.

The paper presents a study of the biography of the writer in literature classes through the aesthetic aspect. The author offers a variety of forms, methods and techniques of work in the study of partition table «World of Entertainment writer», which helps to influence the aesthetic sensibilities and tastes of students.

Keywords: a esthetic preferences, aesthetic sense, the world of hobbies, gifts, talents, forms, methods, techniques.

Сучасна методика викладання літератури – це поєднання традицій, інновацій та творчості. Такий підхід стосується будь-якої програмової теми. Вивчення біографії письменника на уроках літератури – це перша сходинка до розуміння творчості письменника, його ролі й значення в історії розвитку літературного процесу, культури, цивілізації. Життєвий шлях митця розглядається на етапі підготовки до сприйняття художнього твору.

Розкриваючи творчий шлях письменника, вчитель послуговується статтею із підручника про автора твору та повідомляє ті біографічні відомості, які необхідні для глибшого і повнішого розуміння ідейно-художнього змісту твору. Н.Й. Волошина пропонує такі методичні прийоми вивчення біографічних епізодів: слово (розповідь) учителя про письменника; робота з портретом; екскурсія до музею, на виставку, до пам'ятника тощо; використання фотографій, карти, ілюстрацій, які розкривають особистість письменника й допомагають відновити колорит його епохи [1, с. 83].

На вивчення біографії вчитель може відвести як ціле заняття, так і його частину. Методична наука пропонує використання таких видів вивчення біографії, як життєвий і творчий шлях письменника, стислі біографічні відомості про життя і творчість митця.

До першого виду вивчення біографії доцільно звертатись під час вивчення видатного письменника слова, творчість якого представлена великими творами, які передбачають стислу їх характеристику.

Другий вид вивчення біографії стосується тих письменників, творчість яких представлена одним твором чи уривком із нього.

Уроки з вивчення біографії вимагають ретельної підготовки вчителя, щоб викликати зацікавленість до особи митця та бажання прочитати його твори. Показати творчу особистість митця допоможуть: мемуари й автобіографії; листи і щоденники; твори історико-біографічного характеру; монографії, альбоми, критичні статті [3, с. 24].

Форма уроку з вивчення біографії письменника може бути різною: урок-портрет, урок-концерт, урок за листами, урок-дослідження, лекція-огляд, колективна лекція тощо. Представляючи письменника, вчитель повинен: показати його творчість на історичному фоні; визначити його місце в історико-літературному процесі; приділити увагу сучасному звучанню його творів.

Розпочинати роботу над біографією письменника можна з актуалізації опорних знань зокрема, доцільно з'ясувати, що учням відомо про нього, з якими творами вони вже знайомі. Актуалізація опорних знань може бути проведена у формі вікторини, розгадування кросворда, ребуса, бесіди. Наступний етап вивчення біографії – повідомлення біографічних відомостей про письменника. Вчителю необхідно звернути увагу учнів на те, як правильно пишеться і вимовляється прізвище, ім'я та по батькові митця.

Цікавим буде для учнів і повідомлення вчителя про псевдонім, оскільки значна частина письменників підписувалась не власним іменем, а саме псевдонімом. Варто провести роботу над етимологією прізвища письменника.

Під час вивчення життя і творчості письменника доцільно вести таблиці – хронологічні, синхронні, порівняльні. Важливим напрямом роботи є робота з портретом. До портрета письменника бажано звертатись дотримуючись таких методичних прийомів: зіставлення портретів одного письменника, написаного різними авторами, на першому уроці засвоєння матеріалу; використання висловів про портрет письменника інших митців; використання автопортретів, дружніх шаржів; спостереження над портретами, які виконали видатні майстри пензля [3, с. 62].

Під час розповіді про життя і творчість письменника можна звертатись до епістолярних творів, які наближають письменника до учнів. Розповідь вчителя має бути емоційною, послідовною. Основні акценти слід робити на формуванні творчої особистості, розповідати ті факти біографії, які допомагають краще зрозуміти характер твору, стимулювати читацький інтерес, моральні почуття і художнє сприйняття учнів.

Учителі намагаються зацікавити учнів особистістю письменника, а через неї – його творчістю. Цілком зрозуміло, що учень з більшим задоволенням та інтересом прочитає твори того письменника, якого він виділить для себе як особистість, якому він симпатизує, з повчальними й цікавими фактами життя і творчості якого він ознайомився.

Одне з найважливіших питань роботи над біографією письменників – реалізація принципу наступності й перспективності, забезпечення внутрішнього зв'язку курсу української літератури.

Відомості про письменників, які викладаються у старших класах, більш глибокі,

стосуються важливих подій життя і творчості, охоплюють інформацію про нагородження письменників престижними літературними преміями, про творчі взаємозв'язки між письменниками. На цьому етапі вчителі працюють над реалізацією надзавдання: зацікавити учнів особистістю. Розглядаються важливі сторінки біографії письменника, які залишили помітний слід його у творчості й у всьому літературному процесі. На матеріалах життєвого шляху письменника можна формувати у молодого покоління кращі риси – любов до праці, рідного краю, свого народу, чесність, принциповість, високу ідейність [6, с. 34].

Біографії письменників служать взірцем для учнів. Вивчаючи біографію письменника, вони виховуються на прикладі його життя і діяльності. Цьому процесові потрібно надати певної цілеспрямованості, чіткіше підкреслити характерне для особи митця. Дослідник Н.Й. Волошина зазначає, що під час вивчення, наприклад, життєвого шляху Панаса Мирного звертаємо увагу на скромність і старанність письменника; розповідаючи про Івана Франка, – на працелюбність, революційну пристрасність і незламність у боротьбі проти гнобителів; вивчаючи біографію Михайла Коцюбинського, – на високий гуманізм, душевну красу; а ознайомлюючи школярів з життєвим шляхом Лесі Українки, – на мужність, силу волі, широку освіченість [2, с. 39]. Багато повчального є в житті Т.Г. Шевченка, П.А. Грабовського, П.Г. Тичини, М.Т. Рильського та багатьох інших письменників. На матеріалах їхнього життєвого шляху учитель має формувати в молоді кращі моральні якості – відданість Батьківщині, любов до рідного краю, свого народу, до праці, чесність, принциповість.

Сучасна методична наука, відкинувши хронологічний принцип у вивченні біографії письменника, пропонує розкривати особистість митця через його кредо, естетичні уподобання, захоплення, обдарування.

Серед українських літераторів багато всебічно обдарованих особистостей, які, крім письменницького таланту, мали й інші здібності: малярські, музичні, акторські. Вони були тонкими знавцями музики, живопису і у своїх листах, щоденникових записах залишали цікаві думки, захоплені відгуки про мистецькі твори. Якщо поєднати читання уривків на тему з розглядом живописних полотен, слуханням музичних творів, демонстрацією фото та ілюстрацій архітектурних та скульптурних пам'яток, це сприятиме розширенню кругозору, інтелекту, спонукатиме до мислительних дій, зацікавить учнів, формуватиме естетичні почуття, смаки ідеали. Світ захоплень митців слова є гарним прикладом для сучасної молоді, яка обмежує своє коло захоплень теле-, відео- та комп'ютерною продукцією досить сумнівного гатунку, примітивною музикою [4, с. 43]. Отже, перед учнями письменник повинен поставати як людина і творець.

Дуже важливо роз'яснити учням, що досягнення того чи іншого письменника – це не підсумок «експлуатації» готового, даного від природи таланту, а насамперед результат титанічної праці з удосконалення природжених здібностей: розвиток і вироблення власної спостережливості, вміння підмічати найцікавіші деталі природи, бачити й розуміти найтонші порухи людської душі і все це майстерно передавати словом.

Таким чином, біографія митця, його багатий духовний світ слугуватимуть естетичним уроком сучасній молоді, сприятимуть розвитку естетичної свідомості особистості та формуванню вищих, благородних людських почуттів. Вивчення біографії письменника, яка розглядається як духовний портрет в єдності індивідуально-особистого і художньо-творчого аспектів з дослідженням лабораторії майстра слова, дає можливість осмислити творчий шлях письменника і сприяє духовному зростанню школярів, підвищенню їхньої читацької культури й інтересу до мистецтва слова, а також кращому розумінню творчості митця.

Література:

1. Волошина Н.Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури. Методичний посібник / Н.Й. Волошина. – К.: Рад. школа, 1985, – 102 с.
2. Волошина Н.Й. Теоретичні і методичні засади естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури в середній школі: Дис. у вигляді наукової доповіді на здобуття ступеня д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.02. / Н.Й. Волошина. – К., 1995. – 72 с.
3. Демчик О.В. Життєпис письменника: Конспекти нестандартних уроків / О.В. Демчик. – К.: Педагогічна преса, 2002.

4. Овдійчук Л. Естетичні уподобання українських письменників / Л. Овдійчук // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах: науково-методичний журнал. Київ. – 2001. – № 3. – С. 115-119; – 2003. – № 1. – С.142-147; 2004. – № 2. – С. 50-54; 2006. – № 8. – С. 68-71; 2006. – № 10. – С. 68-72.

5. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти / Є.А. Пасічник. – К.: Ленвіт, 2000.

6. Пультер С., Колесник К. Життєпис письменника на уроках літератури в старших класах / С. Пультер, К. Колесник // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 4. – С. 33-37.

УДК 371

*Н.М. Миколаєнко, аспірант кафедри педагогіки,
Житомирського державного університету ім. І. Франка*

ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ДИТЯЧИХ ОСВІТНІХ ВИДАНЬ

В статті досліджено дитячі освітні видання. Розглянуто полікультурний аспект дитячих освітніх видань. Визначено функції полікультурності в дитячих освітніх виданнях.

Ключеві слова: дитячі освітні видання, полікультурність, формування, особистість.

In the article investigational child's educational editions. The policultural aspect of child's educational editions is considered. The functions of policultural's are certain in child's educational editions.

Keywords: child's educational editions, forming, personality.

Тенденція до формування полікультурного простору в умовах глобалізаційно-інформаційних змін суспільства є особливістю ХХІ століття. Проблематика полікультурного виховання дітей та молоді – одна із пріоритетних у процесі гуманізації суспільства. Науковий пошук у вирішенні проблем полікультурності нині актуальний через попит якісно-змістовних дитячих освітніх видань.

Проблеми полікультурності обґрунтовували у своїх дослідженнях як зарубіжні науковці (Д. Бенкс, Г. Дмитрієв, Д. Дьюї, В. Матіс, Д. Міттер, С. Наушабаєва, С. Ніето, В. Подобєд, Т. Рюлькер, М. Уолцер, М. Хінт, інші), так і українські науковці (Є. Антипова, В. Бойченко, Л. Горбунова, О. Котенко, І. Лощенова, Н. Сейко, О. Сухомлинська та інші).

Мета статті – з'ясувати значення «дитячі освітні видання» і дослідити полікультурний аспект у дитячих освітніх виданнях.

Зазначимо, що багато відомих педагогів зауважували, що книга в житті дітей відіграє набагато більшу роль, ніж у дорослих. Як стверджував В. Сухомлинський: «Книги залишаються сплячими велетнями, поки до них не доторкнулася жива вода мудрого розуму та схвильованого серця педагога. Ось тоді велетень оживає» [1, С. 533].

Логіка нашого дослідження передбачає з'ясування поняття «дитячі освітні видання». Однак здійснений аналіз фахових та спеціальних джерел засвідчив, що тлумачення зазначеної дефініції – відсутнє. Тому, насамперед, з'ясуємо поняття «дитячі видання».

У наукових джерелах не існує єдиного пояснення «дитячих видань». Базове пояснення поняття подано в ДСТУ 3017-95 «Видання. Основні види. Терміни та визначення»: «дитяче видання» – це виготовлене поліграфічним або іншим способом видання твору дитячої літератури на паперових та непаяперових носіях [2].

До дитячих видань Н. Дзюбишина-Мельник відносить оригінальну та перекладну художню, художньо-наукову й художньо-публіцистичну літературу, орієнтовану на дитину від народження (якщо в поняття дитячої літератури включати фольклор) або від двох років (якщо під дитячою літературою розуміти лише авторську) до 10-11 років (при вузькому тлумаченні дитинства), чи до 13-14 років (при ширшому тлумаченні) [3, С. 347-348].

Зміст поняття «дитяче видання» характеризує літературу для дітей віком до 18 років. Мовно-стильова специфіка творів для дітей залежатиме від вікової диференціації, а тому доцільно у практиці навчання використовувати терміни «література для дітей дошкільного віку», «література для дітей молодшого шкільного віку», «література для дітей середнього шкільного віку», «література для дітей старшого шкільного віку».

Начасі у фахових джерелах відсутні тлумачення поняття «освітні видання». Часто вживаний термін «навчальні видання» і замінює «освітні видання». Однак, на нашу думку, дефініція «освітні видання» має ширше значення. Зміст сутності поняття «освітні видання» пропонуємо розглядати на основі СОУ 22.2-02477019-07:2007 «Поліграфія. Підручники і навчальні посібники для середніх загальноосвітніх навчальних закладів. Загальні технічні вимоги», де зазначено, що навчальні видання залежно від вікової категорії учнів середніх загальноосвітніх навчальних закладів поділяють на навчальні видання для молодшого шкільного віку (6-10 років включно, учнів початкової школи); навчальні видання для середнього шкільного віку (11-14 років включно, учнів V-VIII класів); навчальні видання для старшого шкільного віку, підлітків (15-18 років включно, учнів IX-XII класів, спеціальних середніх загальноосвітніх навчальних закладів і абітурієнтів).

У СОУ 22.2-02477019-07:2007 «Поліграфія. Підручники і навчальні посібники для середніх загальноосвітніх навчальних закладів. Загальні технічні вимоги» навчальні видання для учнів середніх загальноосвітніх навчальних закладів залежно від характеру інформації поділяють на підручники; навчальні посібники (хрестоматія, курс лекцій, прописи тощо); практикуми (задачник, робочий зошит, завдання для контролю засвоєння знань тощо). Також навчальні видання залежно від навчальних дисциплін поділяють на гуманітарні (буквар, читанка, видання з мовознавства, літератури, історії, суспільствознавства, психології тощо); математичні (видання з арифметики, математики, алгебри, геометрії, логіки, інформатики тощо); природничі (видання з природознавства, екології, астрономії, фізики, хімії, географії, біології тощо); спеціальні (видання для професійної освіти з механіки, медицини, радіоелектроніки, хімічної технології тощо) [4].

Акцентуємо, що освітні видання мають дидактичні елементи, наповнені глибоким змістом; управлінські прийоми, які передбачають самостійне вирішення завдань; естетичні засоби, спрямовані на розвиток мислення, уваги та пам'яті дитини. Загалом їхні тексти відповідають покладеним на них функціям: будити позитивне зацікавлення знаннями, давати їх у доступній до засвоєння формі тощо. Наприклад, автори підручників ефективно застосовують науково-популярний стиль для роботи з учнями, зокрема такі його елементи, як експресивність і суб'єктивність мови, її конкретність та образність, доступність, виразність, динамічність, мотиваційність, діалогічність тощо.

Дитячі освітні видання стимулюють розвиток загальнокультурних інтересів дітей, інтелектуальних здібностей учнів, виховного потенціалу навчального матеріалу, формування світогляду. У таких виданнях через матеріали навчального та виховного характеру відображено розвиток суспільства в цілому.

Беручи до уваги вищезазначене, дамо визначення поняттю «дитячі освітні видання» – це ті видання, які спрямовані на розвиток, навчання та виховання дитини із врахуванням психолого-педагогічних особливостей вікової диференціації, що сприятимуть формуванню особистості.

Відмітимо, що у дослідженнях Г. Дмитрієва полікультурність розглядається як дидактичний принцип: виховувати учнів у дусі міжкультурної толерантності, розвиток культурного плюралізму, багатокультурного балансу в змісті навчального процесу [5].

У «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» охарактеризовано полікультурний аспект, як один із важливих у вихованні громадянина. Його реалізація означає, що у процесі виховання повинні створюватися умови для формування особистості, вихованої у національній культурі і разом з тим відкритої іншим культурам, ідеям і цінностям. Тільки така особистість, наголошується в Концепції, здатна зберегти свою національну ідентичність, оскільки глибоко усвідомлює національну культуру як невід'ємну складову світової культури [6].

На основі аналізу фахових джерел визначимо функції полікультурності у дитячих освітніх виданнях:

- філософсько-культурологічна (спрямована на формування етнічної самосвідомості особистості як складової частини планетарної свідомості);

- етико-гуманістична (враховує ідеї полікультурності суспільства і етики міжнаціонального спілкування, відображає з позицій гуманізму в змісті освіти і способах навчальної діяльності культурний досвід людства у його конкретних етнонаціональних формах);

- гуманітарно-гностична (спрямована на формування активного пізнавального інтересу до рідної і зарубіжної культур);

- рефлексивно-виховна (орієнтована на сприйняття і усвідомлення важливості культурного різноманіття для розвитку особистості й прогресу цивілізації, становлення етичних уявлень і оцінок, пов'язаних із культурним плюралізмом, створення умов для перетворення їх в стійкі переконання і навички конструктивної гуманної поведінки);

- особистісно-розвивальна (мотивує і розвиває інтерес людини до себе, системи потреб, інтересів, установок, спрямованих на усвідомлення себе як особистості, суб'єкта етносу, громадянина держави, громадянина світу).

Отже, завдяки дитячим освітнім виданням формується уявлення особистості про культурні світи, їх взаємозв'язок, також формується толерантне ставлення до представників різних етносів, розвиваються навички взаємодії в сучасному полікультурному світі. Дитячі освітні видання сприяють вирішенню проблеми подолання міжкультурних конфліктів, допомагають налагодженню атмосфери співробітництва «різномовних» комунікантів у різних сферах суспільства.

Резюмуємо, що дитячі освітні видання є основою формування й розвитку адекватного молодіжного середовища, здатного до спілкування без етнічних, релігійних, расових і культурних бар'єрів.

Подальшу перспективу вбачаємо у розробці та впровадженні на державному й міжнародному рівні концепції розвитку дитячих освітніх видань і фахівців редакторсько-видавничого фаху.

Література:

1. Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5 т. // В.О. Сухомлинський – Т 5. – К. : Рад. шк., 1977. – С. 533.
2. ДСТУ 3017-95. Видання. Основні види. Терміни та визначення. – К. : Держстандарт України., 1995. – 48 с.
3. Дзюбишина–Мельник Н.Я. Мова дитячої літератури // Українська мова: Енциклопедія. – 2-ге вид., випр. і доп. // Н.Я. Дзюбишина-Мельник – К. : Вид-во «Укр. енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 2004. – С. 347-348.
4. СОУ 22.2-02477019-07:2007 «Поліграфія. Підручники і навчальні посібники для середніх загальноосвітніх навчальних закладів. Загальні технічні вимоги» // Режим доступу: <http://www.chytomo.com/rozdil/standarty/sou-222-02477019-072007-pidruchnyky-i-navchalni-posibnyky-dlya-serednikh-zahalnoosvitnikh-navchalnykh-zakladiv.html>
5. Дмитриев Г.Д. Многокультурность как дидактический принцип / Г.Д. Дмитриев // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 3-12.
6. Концепція громадянського виховання. Міністерство освіти і науки України // Інф. Зб. Мін. Освіти України. – 2000. – № 22. – С. 7-20.

КВАЛІФІКАЦІЙНІ ВИМОГИ ДО ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ОСНОВА ЗМІСТУ ОСВІТНЬО- ПРОФЕСІЙНИХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

В статті установлені кваліфікаційні вимоги до викладачів вищих навчальних закладів різних типів як основи для розробки змісту освітньо-професійних програм підготовки фахівців. Визначені характеристики компетентності випускника магістратури на рівні знань, умінь і відповідальності. Конкретизовано зміст навчальної, методичної, виховної та самоосвітньої функцій викладачів ВНЗ на рівні коледжів, інститутів та університетів.

Ключеві слова: викладач вищого навчального закладу, кваліфікаційні вимоги, кваліфікаційний рівень, компетентність.

The article presents qualifying requirements to the teachers of higher educational establishments of different types as bases for development of maintenance of the educationally-professional programs of preparation of specialists. Description of competence of graduating student of city council at the level of knowledge, abilities and responsibility are certain. The content educational, methodical and educator functions of teachers of higher educational establishments at the level of colleges, institutes and universities is specified.

Keywords: teacher of higher educational establishment, qualifying requirements, qualifying level, competence.

Вища школа сьогодні повинна здійснювати підготовку конкурентоздатного фахівця, якісними характеристиками якого є: розвинутий інтелект, культура наукового мислення, здатність до культуротворчого діалогу, стійка ціннісна орієнтація на творчу самореалізацію і саморозвиток у наукоємному, інтелектуальноємному, культуроємному освітньому просторі.

Законом України «Про вищу освіту» (2014) визначено типи вищих навчальних закладів: університет, академія, інститут і коледж, які провадять освітню діяльність і здійснюють фундаментальні та/або прикладні наукові дослідження. Джерелами підвищення ефективності та якості функціонування цих освітніх і науково-педагогічних установ та організацій є раціональне використання педагогічних та науково-педагогічних працівників за фахом. Разом з тим, більшість викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю не мають фахової психолого-педагогічної освіти, відсутність якої ускладнює процес побудови педагогічно доцільних взаємовідносин у системі «викладач – студент» і впливає на якість освіти.

Аналіз досліджень і публікацій свідчить про актуальність проблеми психолого-педагогічної підготовки та перепідготовки викладацьких кадрів для вищої школи педагогічного й, особливо, непедагогічного профілю. У низці досліджень [5; 6; 9] йдеться про потребу подолання суперечностей між рівнем сформованості психолого-педагогічної компетентності викладачів і сучасними вимогами щодо викладання у вищій школі.

Наразі вагомою потребою удосконалення освітнього процесу, як наголошує В. Маслов, «є приведення у відповідність фахової та посадово-функціональної компетентності працівників освіти з потребами і вимогами суспільства на конкретно-історичному етапі соціально-економічного розвитку українського суспільства та інтегративних процесів у всесвітньому освітянському просторі» [7, с. 675].

Загалом у контексті формування змісту професійно-педагогічної підготовки викладачів вищих навчальних закладів важливими є наукові розвідки щодо професійного становлення, розвитку і самовдосконалення особистості як суб'єкта професійної діяльності (К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, А. Деркач, І. Зимня, Н. Кузьміна, В. Семиченко,

В.Сластьонін та ін.); професійної підготовки викладача, формування його професіоналізму і фахової майстерності (А. Алексюк, О. Антонова, С. Вітвицька, О. Гура, О. Дубасенюк, В. Лозова, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Д. Чернілевський та ін.).

Вважаємо однією з вагомих проблем підготовки фахівця у вищих навчальних закладах формування змісту освіти, який має враховувати особливості професійної діяльності викладача вищого навчального закладу. З огляду на це метою статті є схарактеризувати кваліфікаційні вимоги до викладачів вищих навчальних закладів різних типів як основи для розробки змісту освітньо-професійних програм підготовки фахівців.

Підготовка викладачів для вищих навчальних закладів здійснюється на другому (магістерському) рівні вищої освіти й відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій [8] і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю, загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності.

Підготовка в магістратурі як результат визначає сформовану у випускників здатність розв'язувати складні задачі й проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій. Визначена компетентність передбачає наявність у випускників сформованих спеціалізованих концептуальних знань, набутих у процесі навчання та/або професійної діяльності на рівні новітніх досягнень, які є основою для оригінального мислення й інноваційної діяльності; здатності до критичного осмислення проблем у навчанні та/або професійній діяльності й на межі предметних галузей; уміння розв'язувати складні задачі й проблеми, що потребує оновлення та інтеграції знань, часто в умовах неповної або недостатньої інформації та суперечливих вимог; провадити дослідницьку та/або інноваційну діяльність; уміння приймати рішення у складних і непередбачуваних умовах, що потребує застосування нових підходів та прогнозування; відповідальності за розвиток професійного знання і практик, результати своєї діяльності; здатності до подальшого самостійного навчання.

Державними законодавчими документами України визначено характеристики, якими повинен володіти сучасний викладач. Так у наказі МОН України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» [1] зазначено трудові функції викладача вищого навчального закладу, вміщено основні вимоги щодо його професійних знань, а також щодо знання законодавчих й інших нормативних правових актів, положень, інструкцій та інших документів, методів і засобів, які працівник повинен застосовувати при виконанні посадових обов'язків, а також визначено необхідний для виконання посадових обов'язків рівень його професійної підготовки.

Кваліфікаційна характеристика педагогічного працівника, згідно цього наказу, повинна відображати його компетентності. При цьому під компетентністю розуміється якість дій працівника, що забезпечують адекватне та ефективне вирішення професійно важливих предметних завдань, що мають проблемний характер, а також готовність нести відповідальність за свої дії. До головних складових компетентності педагогічних працівників віднесено: професійну, комунікативну, інформаційну, правову. Формування визначених компетентностей здійснюється у системі професійної підготовки вищого навчального закладу, що включає фахову, психолого-педагогічну та практичну підготовку.

Відповідно до кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів [3] викладачі усіх спеціальностей вищих навчальних закладів на рівні коледжів реалізують *навчальну* та *методичну* функції: проводять навчання студентів відповідно до вимог галузевих стандартів вищої освіти відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня; організовують та контролюють їх самостійну роботу, використовуючи найбільш ефективні форми, методи і засоби навчання, нові освітні технології, в т.ч. інформаційні; розробляють робочі навчальні плани та програми навчальних дисциплін (модулів) та інші матеріали, які забезпечують якість підготовки студентів; несуть

відповідальність за реалізацію їх у повному обсязі відповідно до навчального плану і графіка навчального процесу; забезпечують досягнення і підтвердження студентами відповідних рівнів освіти; оцінюють ефективність навчання предмету (дисципліни) студентів, враховуючи засвоєння ними знань, умінь, застосування отриманих навичок, компетенцій, розвиток досвіду творчої діяльності, пізнавальної зацікавленості з використанням комп'ютерних технологій; здійснюють контрольну-оцінну діяльність у навчальному процесі з використанням сучасних засобів оцінювання в умовах інформаційно-комунікаційних технологій; вносять пропозиції щодо удосконалення навчального процесу; беруть участь у роботі педагогічної (методичної) ради навчального закладу, предметних (циклових) комісій, методичних об'єднань викладачів, кафедр, у роботі конференцій, семінарів.

Реалізація *виховної* функції викладачів полягає в сприянні розвитку особистості, талантів і здібностей студентів, формуванню їх загальної культури; дотриманні прав і свобод студентів; підтриманні навчальної дисципліни, режиму відвідування занять; вияві поваги до гідності, честі та репутації суб'єктів навчання.

Навчальна та методична функція викладача вищого навчального закладу на рівні інститутів та університетів визначається тим, що педагог здійснює навчальну і навчально-методичну роботу з усіх видів навчальних занять; забезпечує виконання навчальних планів і програм, бере участь у науково-дослідній роботі кафедри; під керівництвом професора, доцента розробляє методичні посібники з відповідних видів навчальних занять, організовує і планує методичне і технічне їх забезпечення; упроваджує в навчальний процес сучасні інноваційні методи, формує у студентів навички творчого, самостійного підходу до освоєння теоретичного матеріалу, застосовує сучасні новітні знання з педагогіки, психології, забезпечує поглиблене вивчення теоретичного матеріалу шляхом практичних і лабораторних занять; забезпечує високий науково-теоретичний і методичний рівень викладання дисциплін у повному обсязі освітньої програми відповідної спеціальності, напряму підготовки.

Реалізація *виховної* функції викладача вищого навчального закладу на рівні інститутів та університетів передбачає його участь у вихованні студентів, у організації їх науково-дослідної роботи; у здійсненні контролю за виконанням студентами домашніх завдань, дотриманням студентами правил з охорони праці й протипожежної безпеки при проведенні навчальних занять, виконанні лабораторних і практичних занять.

Попри те, викладач вищого навчального закладу усіх типів повинен дбати про власний саморозвиток і самовдосконалення: брати участь у межах наукових досліджень кафедри у семінарах, нарадах і конференціях, інших заходах освітньої установи; постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію; використовувати сучасні педагогічні технології навчання, реалізовувати компетентнісний підхід, розвиваюче навчання; знати основи роботи з текстовими редакторами, електронними таблицями, електронною поштою, мультимедійним обладнанням; у встановленому порядку проходити атестацію; дотримуватися норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах.

З огляду на кваліфікаційні характеристики, яким має відповідати рівень професійної готовності випускника вищого навчального закладу, має визначатися зміст освітньо-професійних програм підготовки фахівців.

Завважимо, що, відповідно до визначених кваліфікаційними характеристиками вимог щодо знань, умінь та обов'язків викладача вищого навчального закладу, в процесі професійно-педагогічної підготовки студент повинен опанувати основами загальнотеоретичних дисциплін у обсязі, необхідному для вирішення педагогічних, методичних та організаційно-управлінських завдань; знати основи педагогіки, психології та вікової фізіології; знати методику організації навчально-виховного та навчально-виробничого процесів; методику виховної роботи; засоби навчання та їх дидактичні можливості; основи наукової організації праці; нормативні документи з питань навчання і виховання дітей та молоді; сучасні педагогічні технології навчання та інше.

Попри це варто зважити також на формування у майбутнього викладача комплексу професійних та особистісних характеристик, який включає загальногромадянські риси,

морально-психологічні якості, науково-педагогічні якості, індивідуально-психологічні особливості та професійно-педагогічні здібності. Відтак загальнонавчальна підготовленість і здібність до виконання завдань і обов'язків, як зазначає С. У. Гончаренко, «активізує творчий потенціал особистості, забезпечує активно-діяльнісне сходження людини у професійне середовище» [2, с.87].

У контексті означених вимог зростає вага *науково-дослідницької складової* професійної підготовки викладача, формування його дослідницької культури. Науково-дослідницька діяльність майбутнього викладача у процесі підготовки пов'язана з науковим пошуком, проведенням досліджень, експериментів з метою розширення наявних і отримання нових знань, перевірки наукових гіпотез, встановлення закономірностей, що проявляються в природі й суспільстві, наукових узагальнень, наукового обґрунтування проектів. Основними функціями дослідницької діяльності майбутніх викладачів є: розвиток мислення, умінь спостерігати, аналізувати, узагальнювати, виокремлювати головне, вміти за небагатьма ознаками передбачати розвиток явища, бачити альтернативу очевидному рішенню, поєднувати точний розрахунок із здогадкою, формування навичок самостійної творчої роботи, розвиток інтересу до науки загалом.

Варто зважити на такий важливий чинник формування сучасного викладача вищого навчального закладу як *самоосвіта*, яка покликана поєднувати різнобічну навчально-виховну діяльність у професійному становленні майбутніх викладачів, сприяти усвідомленню ними власних ідеалів та життєвих планів і розумінню головних освітніх завдань. Формами самоосвіти студентів є: науково-дослідницька робота з проблеми; вивчення наукової, методичної та навчальної літератури; отримання консультацій; перегляд новин; робота з електронними джерелами інформації; участь у колективних і групових формах методичної роботи, у роботі тренінгів, конференцій, науково-практичних семінарів; вивчення передового педагогічного досвіду; ведення картки власного професійного зростання тощо.

Невід'ємною складовою освітньо-професійної підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів є *науково-дослідна та педагогічна практика*, основним завданням якої є закріплення теоретичних знань, отриманих у процесі навчання; формування професійного вміння приймати самостійні рішення в певних соціальних умовах; оволодіння сучасними методами, формами організації власної діяльності, виховання потреби систематично поповнювати свої знання і творчо їх застосовувати.

У період практики закладаються основи досвіду професійної діяльності, практичних умінь і навичок, професійних якостей особистості майбутнього фахівця. Організацію практичної підготовки майбутніх викладачів регламентують положення та накази про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, затверджені наказом Міністерства освіти і науки України [4]. У результаті проходження комплексної науково-педагогічної практики майбутні фахівці повинні набути конструктивних, організаторських, комунікативних, дослідницьких, прикладних умінь.

Таким чином, підготовка майбутнього викладача у вищому навчальному закладі, з огляду на кваліфікаційні характеристики професії, вимагає удосконалення змісту його теоретико-практичної підготовки з урахуванням визначених вимог та потреб суспільного розвитку, міжпредметної інтеграції та зв'язку із практичною діяльністю, розкриття зв'язків яких має бути предметом наступних досліджень.

Література:

1. Батечко Н.Г. Проблема професійної підготовки викладачів вищої школи у педагогічній теорії / Н.Г.Батечко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2012. – № 1-2. – С. 49-54.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Наказ МОН України № 665 від 01 червня 2013 року «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/1672->
4. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України / Наказ Міносвіти N 93 від 08.04.93 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z0173-93>.

5. Кайдалова Л.Г. Досвід підготовки магістрів зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» [Електронний ресурс] / Кайдалова Л.Г., Щокіна Н.Б. – Режим доступу: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-12/08klgphs.pdf>
6. Макаренко О.А. Актуальність проблеми розвитку професійної етики у майбутніх інженерів-педагогів / Макаренко О.А. // Science and education a dimension / editors: Dr. Vamos X., Dr. Barkats J., Dr. Tarasenkova N., Kotis L.; Web editor: Barkats N. – Budapest, 2013. – Vol. 1. February. – С. 118-122.
7. Маслов В.І. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів / В.І.Маслов // Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г.Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 675.
8. Національна рамка кваліфікацій / Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23 листопада 2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua
9. Семенов О. Ідіостиль викладача-дослідника у вимірах педагогічної майстерності / Семенова О. // Розвиток педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю в умовах інформаційно-технологічного суспільства: кол. монографія / [Зязюн І.А., Лаврінченко О.А., Солдатенко М.М. та ін.] / за ред. акад. І.А. Зязюна. – К.: Пед. думка, 2012. – 498 с.

УДК 378.1

*Н.К. Місяць, к.пед.н., доцент,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В АСПЕКТІ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ: ЗАСАДИ І ДОСВІД

Представлено обоснование поликультурного языкового образования в информационном обществе и опыт его реализации при изучении польского языка, который состоит в использовании украинско-польских сравнений на всех языковых уровнях и ознакомлении с польскими традициями, обычаями, культурными стереотипами.

Ключевые слова: *поликультурность, межкультурная коммуникация, диалог культур.*

The article presents the fundamentals of multicultural education in an information society and some experience in implementing it in learning and teaching Polish, which consists in using Ukrainian-Polish comparison at all levels of language and familiarising with Polish traditions, customs and cultural stereotypes.

Keywords: *multiculturalism, intercultural communication, dialogue of cultures.*

Реаліями кінця ХХ – початку ХХІ ст., безумовно, є активні контакти між країнами, народами та людьми, чому сприяє стрімка інформатизація і глобалізація суспільства. В сучасному світі дуже важко, а точніше неможливо, жити ізольовано. Тісне міжнародне співіснування, співпраця неминуче передбачають контактування мов і культур. Відтак, інформаційне суспільство усвідомлює принципово нову роль мовної освіти, що полягає у підтримці мобільності, взаєморозуміння, подолання національно-мовних упереджень. Сьогодні знання декількох мов є необхідною характеристикою освіченої людини, не випадково ХХІ ст. оголошене ЮНЕСКО століттям поліглотів. Проаналізувавши мовні детермінанти сучасної освіти, польський вчений А. Гофрон довів вплив мовного чинника на зміну освітніх моделей: в сучасному суспільстві іноземна мова перестає бути транслятором знань, а перетворюється на медіатора їх набуття [5].

У нашій країні вимоги до навчання іноземних мов змінилися. Якщо соціальне замовлення попередніх десятиріч вимагало від випускників певного рівня розуміння іншомовного тексту, то сьогодні українське суспільство потребує фахівців, які користуються іноземною мовою для порозуміння у професійній сфері, налагодження контактів у діалозі культур, що зафіксовано у Державному стандарті України з іноземної мови [1]. Нові вимоги надають перевагу міжкультурному спілкуванню та взаємодії.

Наукові джерела засвідчують накопичений світовий досвід міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього простору. Наприклад, входження Польщі до європейського освітнього простору (Болонський процес) спричинило значні трансформації у польській освіті (відхід від ідеологізації та політизації, орієнтація на західноєвропейські тенденції). У 1994 р.

Міністерство народної освіти прийняло документ «Головні напрямки вдосконалення системи освіти в Польщі», де проголошувалось дотримання прав дитини, повага до її культурної ідентичності, мови та національних цінностей, підготовка до життя у суспільстві, якому характерні взаєморозуміння і мир, толерантність стосовно інших народів, етнічних і релігійних груп [4]. Законодавчі документи України щодо освіти (Концепція гуманітарної освіти в Україні, Державна програма «Вчитель», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр., закони «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту» та ін.) декларують принципи поліетнічності та полікультурності.

Виступаючи на захист полікультурності, А. Перотті зауважує, що у сучасному світі домінує «людина з антеною», яка має множинність можливостей та велику кількість цінностей, на відміну від «людини з корінням» у суспільстві минулого [3, с. 15]. Полікультурність природна для України як поліетнічної держави, в якій проживають представники понад 130 національностей [2, с. 242]. Вона об'єктивна з огляду на зміни індивіда в сучасному світі та на скерованість українського суспільства в європейський простір. Сучасні філософи, соціологи, політологи (Н. Баркова, Д. Белл, Б. Бим-Бад, І. Дубов, Г. Корнетов, А. Моль, А. Флієр та ін.) вважають, що для зближення українського суспільства з європейським культурним простором важливо осмислювати реальність категоріями права і діалогу культур.

Важливо зауважити, що полікультурний освітній простір не перекреслює національних здобутків, навпаки він створює умови для осмислення власної національної культури та культури інших народів як учасників світового цивілізаційного процесу. О. Сухомлинська підкреслює: «Ті, хто думають, що полікультурність (тобто відкритість, толерантність, різноманітність) значить негайне знищення національної культури, традицій, є противниками демократії» [6].

Світова педагогічна наука відреагувала на появу нових соціокультурних реалій розробкою освітніх стратегій мультикультурної та міжкультурної освіти. Спираючись на них, педагоги-практики України зосереджуються на змісті освіти й виховання у контексті діалогу культур, вони створюють інтегровані навчальні курси, посилюють культурологічну складову занять з іноземної мови, визнають релевантним міжкультурний аспект професійної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов.

Аналіз досвіду навчання польської мови в Житомирському державному університеті імені Івана Франка як однієї з іноземних (водночас і мови польської діаспори в Україні) показав, що полікультурність цього процесу забезпечується двома шляхами. Перший з них – це широке використання українсько-польських порівнянь на усіх мовних рівнях (фонетико-графічному і орфографічному, лексичному, морфемному і словотворчому, граматичному). Другий – це соціокультурна інформація про країну, мова якої вивчається, ознайомлення студентів з польськими традиціями, звичаями, культурними стереотипами тощо.

Коли студенти-українці починають вивчати польську мову, вони вже володіють рідною (українською) мовою. Ці мови характеризуються структурно-семантичною близькістю та значною кількістю однокорених лексем, що позитивно впливає на оволодіння польською мовою, створюючи підґрунтя лінгвістичної компетентності. Наприклад, артикуляційна база української мови допомагає усвідомити звукову природу польських дифтонгів *dz, dź, dż*, адже в українській мові є дифтонги *дж, дз*, і може слугувати засвоєнню найбільш специфічного польського звуку [4]. Лінгвістична компетентність українських студентів сприяє засвоєнню польської граматичної термінології, наприклад, назви родів (*żeński* – укр. *жіночий*), (*męski* – рос. *мужской*), (*nijaki* – середній, тобто не чоловічий і не жіночий). Використовуючи свої знання та досвід володіння рідною мовою, студенти набувають знань і навичок спілкування польською мовою, відтак їхня лінгвістична компетентність стає підґрунтям полікультурної компетентності.

Найбільш переконливо полікультурна компетентність студентів виявляє себе на лексичному рівні при тлумаченні слів. Наприклад: *odkurzać* – пилосос (пристрій, що відсмоктує *кураву*, пил), *bezzwłoczny* – терміновий, негайний (такий, що не терпить *зволікання*),

ćwiczenie – вправа (хто робить багато вправ, *ćwiczy*, той стає *dosвідченим*), *dziejopis/dziejopisarz* – літописець, історик (той, хто *opisuje дії*, події) тощо.

Надзвичайно активну роль полікультурна компетентність відіграє у засвоєнні норм польської орфографії. Викладач орієнтує студентів на те, що рідна мова (українська) може їм допомагати при написанні польських слів, що є однокореневими з українськими. Наприклад, при засвоєнні правопису **ó – u** увага звертається на те, що в українських словах на місці **ó** пишуться літери **i, o, e** (*zachód – захід, dwór – двір, wróżba – ворожба, miód – мед*). Літера **u** пишеться, коли в однокореневих словах української мови звучить і пишеться [y], наприклад: *południe – полудень, burza – буря, marmur – мармур*. Вибираючи для написання з-поміж **ż – rz**, студенти також орієнтуються на свою мову: літера **ż** позначає звук загальнослов'янського походження, йому в однокореневих українських словах відповідають **ж, з, с** (*żona – жінка, świeży – свіжий, żelazny – залізний, ryż – рис*), двознак **rz** пишемо, коли в українських однокореневих словах звучить [p], наприклад: *rzeka – ріка, brzeg – берег, drzwi – двері*. Виконання вправ привчає студентів включати полікультурну компетентність, що робить процес засвоєння правил ефективнішим.

При вивчення частин мови полікультурна компетентність може оптимізувати оволодіння граматичною термінологією польської мови. Наприклад: *rzeczowniki* називають *речі*, дають їм *імена* (укр.- *іменники*); *przymiotniki* називають *ознаки, прикмети* речей (укр.- *прикметники*); *liczebniki* показують *кількість, порядок при лічбі, число* (укр.- *числівник*); термін *czasownik* підкреслює одну з важливих граматичних категорій цієї частини мови – категорію *часу*; термін *przysłówek* за будовою схожий на термін *прислівник*.

Другий шлях реалізації полікультурності у навчанні польської мови передбачає включення в навчальний дискурс соціокультурної інформації про Польщу, ознайомлення студентів з польськими традиціями, звичаями, культурними стереотипами тощо. Так, при засвоєнні польських етикетних формул звертання (*pan, pani, państwo*) увага студентів звертається на те, що у польській мові ці слова не несуть статусної інформації, як в українській мові (порівняймо: *пан – мужик, панночка – дочка господаря, пані – господарка або жінка господаря*). В сучасній українській мові пошуки заміни звертанням *товариш/товаришка* активізували використання слів *пан/пані/панове*, що свідчить про полікультурність українського суспільства.

На заняттях польської мови активно використовується методика колективного співу, що допомагає удосконалювати вимову, сприяє зняттю напруги, урізноманітнює форми роботи. Серед пісень чільне місце посідають колядки, які мають багаті традиції як в українській, так і в польській культурах. Окрім цього, студенти навчаються польської величальної пісні «Sto lat» і додають її до свого арсеналу засобів віншування (українська величальна «Многая літа»). Та найбільш сприятливі умови для формування полікультурної компетентності створюються в роботі з текстами, теми яких відображають історію Польщі, боротьбу її народу за незалежність, постаті видатних поляків у світовому цивілізаційному просторі, зокрема лауреатів Нобелівської премії.

Таким чином, полікультурність навчання іноземної мови має об'єктивний характер, оскільки ґрунтується на потребах часу у підвищенні ролі мовної освіти в сучасному суспільстві. Вона оптимізує навчальний процес, перетворює його у діалог культур.

Література:

1. Державний стандарт України з іноземної мови. – К., 2003.
2. Етнічні спільноти України: Довідник/ Інститут етнічних, регіональних та діаспорознавчих студій. – К.: Фенікс, 2001. – 252 с.
3. Перотті А. Виступ на захист полікультурності. – Париж: Вид-во Ради Європи, 1994. – 127 с.
4. Савина А.К. Польша: образовательная политика государства для XXI в. / А.К. Савина // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 81.
5. Самойлюкевич І.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов до діяльності в умовах інформаційного суспільства: американський вимір // Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / За ред. П.Ю. Сауха. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2001. – С. 156.
6. Сухомлинська О.В. Етнопедагогіка – засіб полікультурного виховання // Український оглядач. – 1994. – № 8. – С. 35.

ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО КЕРІВНИЦТВА КОНЦЕРТНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ШКОЛЯРІВ

Стаття посвячена означенню і обґрунтуванню проблемних моментів психологічної, теоретико-іскусствоведчої і художественно-практичної підготовки майбутніх учителів музики до керівництва концертною діяльністю школярів. Акцентирується твердження про необхідність розробки додаткових елементів змістового наповнення, засобів методичного забезпечення підготовки музично-педагогічних кадрів до такої роботи.

Ключевые слова: проблемні питання, підготовка, учитель музики, концертна діяльність, школярі.

This paper is devoted to outlining the problem and grounding points psychological, theoretical and art studies, artistic and practical training of future teachers to guide students concert activities. The attention the statement on the need to develop additional elements of content, tools methodological support for music and teaching staff for such work.

Keywords: problematic issues, preparation, teacher of music, concerts, students.

Постановка проблеми. Різноманітні суспільно-політичні, соціально-культурні зрушення, що відбуваються нині у нашій державі спричиняють необхідність дбайливого збереження освітянською спільнотою сформованих протягом тисячоліть високих гуманістичних, морально-етичних, естетичних ідеалів та цінностей.

Зосередження наукової уваги на проблемах оптимізації процесів естетичного розвитку підрастаючого покоління здатне не лише запобігати негативному впливу на особистість низькопробних зразків неконтрольовано тиражованої сьогодні мистецької продукції, а й сприяти формуванню високих естетичних ціннісних орієнтацій, здатності розрізняти у сучасному культурному полі прекрасне і потворне, сприймати і творити власний художньо-культурний простір відповідно до законів гармонії, краси і досконалості.

У всі періоди культурного поступу людства одним із особливо значущих й дієвих засобів естетичного впливу на особистість виступало музичне мистецтво. З віками викристалізувалась й оптимальна форма трансляції потужного потенціалу музичних шедеврів на слухачку аудиторію – музичний концерт. Таким чином, можемо стверджувати, що наукове вивчення питань підготовки музично-педагогічних кадрів до керівництва концертною діяльністю школярів є не лише актуальним для сучасної мистецької педагогіки, а й нагально необхідним для нинішнього суспільства загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідно визнати, що наукова мистецтвознавча та музично-педагогічна думка вже неодноразово торкалася дослідження різноманітних аспектів концертної діяльності як специфічного культурного й педагогічного явища. Так, надзвичайно вичерпними й глибокими є теоретичні наукові розвідки таких учених, як В.М.Шацька, Н.Л.Гродзенська, Д.Б.Кабалевський, Л.Г.Арчажнікова, Г.М.Падалка, О.Я.Ростовський, О.П.Рудницька, Т.В.Жигінас та ін. Однак, саме проблемні питання підготовки майбутніх учителів музики до керівництва концертною діяльністю школярів досі не піддавались цілеспрямованому науковому осмисленню й опрацюванню.

Мета статті полягає у окресленні і обґрунтуванні проблемних моментів підготовки майбутніх учителів музики у царині концертної роботи з школярами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Керовані метою якомога глибшого занурення у визначену проблематику, ми визначили основні алгоритми дослідницьких дій, які, на нашу думку, уможливили б цілеспрямоване охоплення комплексу основних проблемних моментів і прогалин у підготовці студентів педагогічного коледжу до такого різновиду педагогічної роботи у школі. Так, провідними пошуково-дослідницькими

напрямами виступили: визначення у діючому навчально-виховному процесі педагогічного коледжу ефективних інструментів формування психологічної готовності, теоретичної компетентності та практичної художньо-методичної вправності майбутніх керівників концертної діяльності школярів.

На першому етапі нами було проведено бесіди, в процесі яких студенти у вільній і невимушеній атмосфері могли висловити свої особисті враження щодо концерту як різновиду музично-виховної роботи у школі і у коледжі. Так, було поставлено цілу низку запитань на зразок:

Чи брали ви під час свого навчання у школі участь у концертних постановках, які у Вас залишилися враження?

Чи виникали у Вас певні труднощі в ході репетиційної роботи і концертного виступу і які?

Чи часто ви долучаетесь до концертних виступів у коледжі і що (чи хто) Вас спонукає це робити?

Чи заохочують Вас викладачі, яким чином і як часто виступати на концертах?

Чи завжди Вас задовольняє результат концертних виступів і чи обговорюєте Ви це з керівником?

Внаслідок осмислення отриманих нами відповідей нами було відзначено, що більша частина студентів, які піддавались такому опитуванню дуже часто брала участь у концертних постановках у загальноосвітній або музичній школі. Частина їх також залюбки брала активну участь у міських, регіональних концертах. Такі відповіді утвердили нас у переконаннях щодо неабиякої популярності концертів у шкільному середовищі і природного прагнення музиканта донести результат своєї копіткої праці – вивчений музичний твір до слухацької аудиторії, поділитись радістю свого власного спілкування з музикою із іншими. Однак, відповідаючи на запитання щодо частоти виступу на концертах у коледжі досить суттєва частина студентів зазначила, що вони значно порідшали у порівнянні із шкільними. Нами було з'ясовано низку причин виникнення таких тенденцій: серед основних причин такого «охолодження» є переважна масштабність концертних постановок, обмеженість пропозиції достатньої кількості невеликих камерних проєктів, де могли б себе проявити усі бажаючі. Так, окремі студенти зазначають, що їм не дуже комфортно виступати у великих концертах, наприклад присвячених пам'ятним датам або значним подіям, оскільки в них беруть участь найкращі виконавці, які є своєрідними «зірками» навчального закладу. Крім того, дуже часто таких учасників концертів визначають лише педагоги, натомість частина тих, хто бажає взяти участь, соромиться надто наполегливо виявляти свою ініціативу. Це, на нашу думку, дещо звужує можливість своєрідної лабораторної апробації дій усіх студентів в реальних обставинах концертної діяльності, а відтак, породжує своєрідну вибірковість у контексті підготовленості усього контингенту майбутніх учителів музики до керівництва такою важливою складовою музично-виховної роботи із школярами, як концертна діяльність.

Варто зазначити, що досить суттєва частина тих, хто взяв участь у бесіді вказують, що вони уникають виступати у концертних проєктах тому, що ще з шкільних часів почали відчувати певний психологічний дискомфорт під час власного концертного виконання і зараз, під час навчання у коледжі вони не можуть позбутись цих відчуттів. Під час розмови із ними з'ясувалось, що вони не ознайомлені і не володіють спеціальними способами зменшення психологічної напруги до або під час виступу. Також це опосередковано свідчить про певну інертність викладацького складу щодо вирішення проблем цілеспрямованої корекції психологічних станів студентів в процесі концертно-виконавської діяльності.

Студенти, які часто і охоче залучаються до концертного виконавства під час свого навчання у коледжі також зауважують, що не завжди залишаються повністю задоволеними своїми виступами, а також стверджують, що дуже рідко вони детально аналізують із своїми викладачами усі проблемні моменти, пов'язані із концертною діяльністю, які їх хвилюють. Зазвичай викладачі обмежуються лише схвальними відгуками формального характеру і поверховою констатацією допущених помилок.

Таким чином, можемо стверджувати, що проблеми психологічної підготовки майбутніх учителів музики до керівництва концертною діяльністю школярів, на жаль, залишаються у певній мірі актуальними і потребують пошуку і застосування у чинному навчально-виховному процесі коледжу ефективних методичних механізмів, здатних оптимізувати означений різновид підготовки педагогічних кадрів.

Варто також відзначити, що внаслідок аналізу навчальних програм дисциплін, передбачених освітньо-професійними програмами для підготовки фахівців музично-педагогічної галузі, також увиразнилась окремі вузлові проблемні точки. Так, наприклад, у змісті більшості навчальних предметів психолого-педагогічного, мистецтвознавчого на методичного спрямування або дещо поверхово висвітлюються або ж є зовсім відсутніми навчальні матеріали, без знання яких в силу об'єктивних причин не може обходитись компетентний керівник концертної діяльності школярів. Так, деякі дисципліни в певний спосіб торкаються питань учнівських концертів, однак здебільшого обмежуються лише визнанням цінності й естетико-виховної значущості концертів у школі, окреслюють окремі основні різновиди концертних проєктів, а також поверхово розкривають питання добору репертуару. Натомість, поза увагою залишається надзвичайно великий пласт інформативного матеріалу, вкрай необхідного для формування міцного теоретичного підґрунтя діяльності майбутнього учителя музики в царині керівництва концертною діяльністю школярів.

Так, нерозкритими залишаються питання шляхів становлення і розвитку концерту як різновиду музично-сценічного мистецтва; не в повному обсязі презентовано існуючі типи і види концертних проєктів та специфіка їх сценічної реалізації; обмеженою є пропозиція теоретичних мистецтвознавчих матеріалів щодо постановочних редакцій різноманітних концертних дійств; не висвітлюються механізми правил вибудови композиційної структури сценарію концерту, його вербального насичення, художньо-декоративного забезпечення, збагачення елементами інших, окрім музичного, видів мистецтв (хореографією, конферансом, фрагментами кінематографу, акторсько-театральними засобами тощо); залишаються поза полем зору питання психологічного супроводу музиканта-виконавця в умовах концертної діяльності, питань організації та дисципліни учасників; не пропонуються теоретичні матеріали щодо способів рекламного забезпечення учнівської концертної творчості.

Результати аналізу чинних навчальних і робочих програм з дисциплін психолого-педагогічної та професійно-орієнтованої підготовки на предмет наявності чинників позитивного навчального впливу на розвиток практичної здатності майбутніх учителів музики здійснювати ефективне керівництво концертною діяльністю школярів також засвідчили певні прогалини у цьому напрямку.

Так, наразі не в повному обсязі осмислено, систематизовано й розроблено питання методичних механізмів формуванні у студентів педагогічного коледжу практичних художньо-постановочних та методико-організаторських вмінь. Наприклад, умінь практичної розробки і донесення до аудиторії школярів-учасників загальної постановочної концепції концерту, добору відповідного визначеній провідній ідеї музичного репертуару і відповідних школярів-виконавців, дотримання специфіки і стилістики кожного конкретного концертного дійства, розробки власної постановочної партитури концерту і насичення її допоміжними засобами художньої виразності інших видів мистецтв, розробки орієнтованих на певну учнівську аудиторію зразків реклами, що не лише враховує вікові категорії глядацької зали, але й виступає оригінальним художньо-презентаційним і заохочувальним засобом до пізнання дітьми світу музичного мистецтва.

Висновки. Узагальнюючи викладене вище зазначимо, що окреслюючи проблемні моменти підготовки студентів до досліджуваного різновиду майбутньої педагогічної діяльності ми не лише прагнемо констатувати існуючі прогалини, оскільки усвідомлюємо об'єктивні причини їх виникнення: націленість навчальної стратегії педагогічного коледжу на вирішення пріоритетних для майбутнього учителя музики навчальних, виховних і розвиваючих завдань, обмеженість відведеного на вивчення основних дисциплін аудиторного часу, навчальну перезавантаженість студентів, недостатню компетентність

викладацького складу у розв'язанні задач специфічного мистецтвознавчого характеру (що не виступає їх основним фаховим обов'язком) тощо. Першочерговим нашим завданням виступає пошук відправних точок оптимізації усіх складових фахової підготовки майбутніх учителів музики до музично-виховної роботи у школі, зокрема такої її лівової частки, як керівництво концертною діяльністю школярів.

Враховуючи визначені нами проблемні питання слід вказати, що перспектива нашої наукової розвідки полягає в розробці необхідного комплексу теоретико-інформативних матеріалів та доборі дієвого методичного інструментарію, а також, що є найголовнішим, пошуку шляхів і можливостей їх запровадження у чинний навчально-виховний процес підготовки музично-педагогічних кадрів. Загалом, належна концентрація зусиль педагогічної спільноти на питаннях оптимізації підготовки учителів до керівництва концертною діяльністю дітей та юнацтва сприятиме не лише інтенсифікації і покращенню концертного життя школи, а й у повному обсязі і на належному рівні вирішуватиме питання естетичної вихованості широких верств сучасного суспільства.

Література:

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя / Л.Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 110 с.
2. Гродзенская Н.Л. Школьники слушают музыку/ Н.Л. Гродзенская. – М.: Просвещение, 1969. – 77 с.
3. Жигінас Т.В. Естетико-виховна робота концертно-просвітницького спрямування серед учнівської молоді. Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки (НДУ ім. М. Гоголя) / За заг. ред. проф. Є.І. Коваленко / Т.В. Жигінас. – Ніжин: Вид. НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – № 4. – 215 с.
4. Кабалецький Д.Б. Як розповідати дітям про музику? / Д.Б. Кабалецький. – К.: Муз. Україна, 1981. – 320 с.
5. Падалка Г.М. Українська філармонія для дітей та юнацтва: Проблеми модернізації музично-педагогічної освіти / Г.М. Падалка // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 3. – С. 7-11.
6. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч.-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.
7. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Навч. посібник / О.П. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.
8. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В.Н. Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. – 197 с.

УДК 378.094:37.013

*Л.О. Орел, к.пед.н., ст. викладач,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

ПРАКТИЧНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З МАТЕМАТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

В статті аналізується практично-діяльносний компонент в структурі організації самостійної роботи по математике будучих учителів начальних класов, дається сравнительная характеристика уровней сформированности показателей практично-діяльносного компонента, предлагаються пути формирования умений и навыков самостійної роботи по математике.

Ключевые слова: організація самостійної роботи по математике будучих учителів начальних класов, практично-діяльносний компонент, умения и навыки самостійної роботи по математике.

The article analyzes the practical-pragmatist component in the structure of future primary school teachers' independent work organization, gives the comparative characteristics of the formedness levels of the practical-pragmatist component, and proposes ways of forming skills and habits of independent work on mathematics.

Keywords: *future primary school teachers' independent work organization, practical-pragmatist component, skills and habits of independent work on mathematics.*

Постановка проблеми. Математична підготовка майбутніх учителів початкових класів нині відбувається в умовах поступового скорочення аудиторних занять і збільшення годин на позааудиторну самостійну роботу з математики. Це актуалізувало проблему *організації самостійної роботи студентів з математики, зокрема, дослідження компонентів її структури.*

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему *організації самостійної роботи студентів з математики* досліджували Н.В. Ванжа, Т.В. Крилова, Л.І. Нічуговська, З.І. Слєпкань, Л.П. Стойлова, О.Г. Фомкіна та інші. Аналіз науково-педагогічної літератури та дисертаційних досліджень з зазначеної проблеми дозволяє зробити висновок, що самостійну роботу з математики розглядають у традиційних для дидактики аспектах: як форму, метод, прийом навчання, засіб організації пізнавальної діяльності, засіб формування пізнавальної активності та самостійності, вид навчальної діяльності тощо.

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених організації студентської самостійної роботи, в освітній практиці наявні суперечності між: вимогами сучасної школи до вчителя початкових класів і його недостатньою підготовкою до самостійної діяльності; потребою сучасної вищої школи у високому рівні самостійності студентів у навчанні математики та їх здатністю до зазначеного виду діяльності. Тому актуальним є подальше вивчення зазначеної проблеми, зокрема дослідження компонентів структури організації самостійної роботи з математики.

Мета статті – проаналізувати *практично-діяльнісний компонент* у структурі організації самостійної роботи з математики майбутніх учителів початкових класів, здійснити порівняльну характеристику рівнів сформованості показників *практично-діялісного компоненту*, запропонувати шляхи формування умінь і навичок самостійної роботи з математики.

Виклад основного матеріалу. Важливим у структурі організації самостійної роботи з математики майбутніх учителів початкових класів є *практично-діялісний компонент*, який відображає володіння набором умінь, навичок, дидактичних методів, прийомів та організаційних форм.

З'ясуємо сутність понять «уміння» та «навички». У традиційній дидактиці навички трактувалися як автоматизовані уміння, отже, первинними вважались уміння, а навички – похідними від них. «У сучасному трактуванні з погляду теорії діяльності будь-яка дія виконується за допомогою операцій. При цьому одна й та сама дія може виконуватися за допомогою різних операцій. Способи діяльності, що їх засвоюють учні, стають їхніми навичками й уміннями. Навичка – це операція, спосіб виконання якої доведений до автоматизму і майже не контролюється свідомістю (наприклад, навички лічби, читання, виконання арифметичних дій тощо). Уміння – це дія, що складається з упорядкованої сукупності операцій (навичок), які спрямовані на спільну мету. Уміння може бути засвоєне з різним ступенем досконалості, проте його виконання завжди контролюється свідомістю. Отже, з позицій діялісного підходу, навички (операції) – первинні, а уміння похідні, тобто складаються з навичок. Навички стосуються прийомів виконання дій, а не їх цілей та умов [1, с. 30]».

Для ефективною самостійної роботи з математики студенти повинні володіти як загальними уміннями і навичками самостійної роботи, так і уміннями і навичками з математики.

До загальних ми відносимо уміння і навички: знаходити потрібну інформацію в Інтернеті, користуватися бібліотечним фондом, зокрема різними видами каталогів, довідників, енциклопедій тощо; роботи з навчальною літературою, раціональних прийомів запам'ятовування та відтворення інформації; самоорганізації та самоконтролю.

Перелік умінь і навичок з математики майбутніх учителів початкових класів визначає програма з математики, яка передбачає, що студент повинен *уміти*: точно і стисло висловити

математичну думку в усній і письмовій формі, правильно виконувати обчислення значень числових виразів, розв'язувати рівняння та нерівності, досліджувати та будувати графіки функцій, правильно доводити теореми, передбачені програмою, застосовувати набуті теоретичні знання до розв'язування математичних задач тощо.

До зазначених в програмі з математики умінь додамо такі необхідні, на нашу думку, для самостійної роботи з математики уміння як: уміння працювати з математичним текстом, зокрема уміння структурувати його, виділяти в ньому головне або потрібне в певній ситуації; уміння самостійно знайти спосіб розв'язку задачі; уміння оперувати математичною символікою; уміння вивчати теоретичний матеріал з математики, зокрема уміння осмислювати та заучувати означення математичних понять та формулювання теорем, уміння з'ясувати: що дано в теоремі, що треба довести, уміння обрати метод доведення та реалізувати його тощо.

Самостійна робота з математики вимагає від майбутніх учителів початкових класів і дослідницьких умінь. Л.П. Стойлова зазначає, що при вивченні математики «у студентів повинні формуватися як окремі дослідницькі уміння (створення бази даних і висування на її основі гіпотези, формулювання висновків і ін.), так і вміння, необхідні вчителю для проведення дослідження в повному обсязі (постановка проблеми і задач, збір необхідної інформації, висування гіпотези та її перевірка, оформлення результатів пошукової діяльності у вигляді доповіді, реферату, курсової роботи) [2, с. 101]».

Студент повинен мати практичні *навички*: у виконанні логічних доведень математичних тверджень, тотожних перетворень виразів, розв'язування задач, вимірювання величин, геометричних побудов за допомогою циркуля і лінійки тощо.

Для дослідження практично-діяльнісного компонента структури організації самостійної роботи з математики ми діагностували: а) сформованість умінь і навичок з математики, б) сформованість умінь і навичок самостійної роботи з математики.

Діагностика сформованості умінь і навичок з математики студентів-першокурсників здійснювалася на основі підрахунку середнього арифметичного результатів усного опитування, нульової контрольної роботи, тестування, модульної контрольної роботи.

Зазначимо, що нульова контрольна робота проводилася на початку першого семестру і містила завдання з шкільного курсу математики. Решта діагностичних робіт проводилися протягом вивчення першого модуля (вересень – середина листопада). Кожне завдання оцінювалося за 100-бальною шкалою, потім знаходилося середнє арифметичне чотирьох оцінок, на основі якого нами виділено три рівні сформованості умінь і навичок з математики: 1) низький, якому відповідають результати 60-73 бали, 2) середній, якому відповідають результати 74-89 балів, і 3) високий, якому відповідають результати 90-100 балів.

Результати діагностики умінь і навичок з математики свідчать про те, що у 27,3 % першокурсників – майбутніх учителів початкових класів уміння і навички з математики знаходяться на низькому рівні, у 55,3 % – на середньому рівні та у 17,4 % – на високому рівні. Відтак є потреба вдосконалювати зазначені уміння та навички.

З.І. Слєпкань, спираючись на діяльнісний підхід, вважала, що студент добре засвоює те, що виступає як предмет і як мета його діяльності. Тому свідоме учіння передбачає, з одного боку, виконання студентом відповідних дій з навчальним матеріалом (а не просто його спостереження і прослуховування), з іншого – перетворення засвоюваного матеріалу на головну мету цих дій, тобто розв'язування навчальних задач. Ми погоджуємося з думкою З.І. Слєпкань, яка стверджувала: «Одним із реальних шляхів підвищення ефективності навчання і розвитку є аналіз різних видів навчальної діяльності з метою виокремлення практичних і розумових дій та попереднє навчання кожної з цих дій. Практика навчання показує, що особливістю пізнавальної діяльності учнів (студентів), у яких є труднощі із засвоєнням математики, є несформованість загальних і специфічних для математики розумових дій і прийомів розумової діяльності. Саме вони становлять механізм мислення, і цим механізмом потрібно оволодіти у процесі навчальної діяльності [1, с. 28-29]».

Процес формування умінь і навичок з математики нами умовно поділено на три етапи: діагностика, корекція набутих і формування нових.

Про діагностику йшлося вище. Додамо лише, що ми не обмежилися діагностуванням рівнів сформованості умінь і навичок з математики, а визначили шляхом аналізу допущених помилок у нульовій контрольній роботі, під час усного опитування та тестування, яких саме умінь і навичок бракує кожному першокурснику. Класифікація цих помилок дозволила розділити студентів на мікрогрупи за темами, що потребували доопрацювання.

Корекція набутих умінь і навичок з математики здійснювалася в мікрогрупах та під час індивідуальних занять. Студентам, що мали прогалини в знаннях, ми пропонували тематичні консультації й індивідуальні домашні контрольні роботи з певних тем. Захист цих контрольних робіт проводився на колоквиумі в кінці першого модуля, що дозволило викладачу здійснити індивідуальний підхід до студентів і не лише констатувати незнання певних тем студентами, а й допомогти ліквідувати ці незнання. Проведення колоквиуму дало можливість викладачу ближче познайомитися зі студентами, а студентам – усвідомити рівень своїх знань і сформованості умінь і навичок з математики, рівень вимог при вивченні математики у ВНЗ та вмотивовано включитися в подальшу навчальну роботу.

В ситуаціях, коли не вдавалося швидко ліквідувати прогалини в знаннях, нами проводилися додаткові заняття в мікрогрупах після аудиторних занять. Зауважимо, що діагностика та корекція набутих умінь і навичок з математики вимагають від викладача неформального підходу до своїх обов'язків, кропіткої праці та багато часу, але суттєво допомагають студентам.

Паралельно з процесом корекції раніше набутих відбувається формування нових умінь і навичок з математики. Саме тут гостро не вистачає аудиторних годин. Студенти з низьким рівнем базових знань і низьким рівнем научуваності потребують більше часу та індивідуального підходу при формуванні в них нових умінь і навичок з математики. Скорочення кількості аудиторних годин і перенесення акценту на позааудиторну самостійну роботу значно ускладнює цей процес. Вихід ми бачимо в запровадженні тьюторської системи, яка дозволяє враховувати індивідуально-психологічні властивості студента та рівень його готовності до самостійної роботи, вчасно надавати індивідуальну допомогу, формувати навички самостійної роботи і самостійність як рису особистості, тобто реалізовувати особистісно-орієнтований підхід.

Крім розглянутих вище умінь і навичок з математики на ефективність організації самостійної роботи суттєво впливають уміння і навички самостійної роботи з математики, до яких ми відносимо: гностичні, конструктивні, спеціальні та організаторські. Сутність кожної групи умінь подано в таблиці 1.

Таблиця 1.

Основні групи умінь і навичок самостійної роботи з математики

Групи умінь і навичок	Перелік умінь і навичок
Гностичні (аналітичні)	уміння вивчати теоретичний матеріал з математики, зокрема уміння зачувати означення математичних понять та формулювання теорем, уміння з'ясувати: що дано в теоремі, що треба довести, уміння обрати метод доведення та реалізувати його тощо, уміння структурувати теоретичний матеріал, навички розумової діяльності евристичного типу: виділення головного, суттєвого в матеріалі, узагальнення, порівняння, конкретизація, абстрагування, різні види аналізу, аналогія тощо
конструктивні	уміння конспектувати лекцію, матеріал з підручника, навички розумової діяльності алгоритмічного типу (правильне мислення, що відповідає законам формальної логіки: алгоритми розв'язку типових задач, правило конструювання означень понять через найближчий рід і видову відмінність, правило-орієнтир класифікації тощо), уміння скласти план відповіді
спеціальні	уміння користуватися математичною символікою; уміння знаходити потрібну інформацію в Інтернеті, уміння користуватися бібліотечним фондом, зокрема різними видами каталогів, довідників, енциклопедій.
організаторські	уміння і навички самоорганізації та самоконтролю

Для діагностики сформованості зазначених умінь і навичок ми застосовували методи анкетування, спостереження, бесіди.

На основі дослідження нами виділено три рівні сформованості умінь і навичок самостійної роботи з математики: низький, середній і високий та визначено показники цих рівнів.

Показники низького рівня: студент має труднощі при пошуку потрібної інформації в Інтернеті, при користуванні бібліотечним фондом (зокрема різними видами каталогів, довідників, енциклопедій); не вміє структурувати теоретичний матеріал, виділяти в ньому головне; заучує означення математичних понять та формулювання теорем, не усвідомлюючи їх; не вміє з'ясувати: що дано в теоремі, що треба довести; не вміє сам обрати метод доведення та реалізувати його; не може сам проаналізувати умову задачі, знайти розв'язок; робить помилки при оперуванні математичною символікою; виконує самостійну роботу за зразком, за готовим алгоритмом, користуючись сторонньою допомогою; віддає перевагу колективним, груповим формам самостійної роботи;

Показники середнього рівня: студент вміє користуватися бібліотечним фондом, зокрема різними видами каталогів, довідників, енциклопедій, але має труднощі при пошуку потрібної інформації в Інтернеті; вміє сам структурувати теоретичний матеріал, виділяти в ньому головне; заучує означення математичних понять та формулювання теорем, усвідомлюючи їх; вміє з'ясувати: що дано в теоремі, що треба довести; не вміє сам обрати метод доведення, але засвоює запропонований викладачем або підручником; може сам проаналізувати умову задачі, знайти розв'язок стандартної задачі, але затрудняється знайти розв'язок нестандартної задачі; оперує математичною символікою; має недостатньо розвинені логічне мислення і просторову уяву; віддає перевагу самостійній роботі у малих групах; прагне до самоорганізації, планує свою навчальну діяльність, але не завжди дотримується плану роботи; займається самостійною роботою не систематично, але завдяки «штурмівщині» всі завдання виконує; прийоми НОП студенту відомі, але використовує їх несистематично; не завжди дотримується режиму дня; недостатньо розвинені вольова сфера, самодисципліна; самоконтроль при виконанні математичного завдання зводиться до порівняння своїх відповідей з відповідями в підручнику чи на дошці.

Показники високого рівня: студент швидко знаходить потрібну інформацію в Інтернеті; вільно користується бібліотечним фондом, зокрема різними видами каталогів, довідників, енциклопедій; здатен до творчого застосування знань у нових умовах, до пошуку власного нестандартного способу доведення чи розв'язку; здатен самостійно вивчити новий теоретичний матеріал; володіє прийомами аналізу, синтезу, порівняння, аналогії тощо; має достатньо розвинені логічне мислення і просторову уяву; віддає перевагу індивідуальним формам самостійної роботи; студент має достатньо розвинені вольову сферу, самодисципліну, самоконтроль; у нього чітка самоорганізація, він планує свою навчальну діяльність і дотримується плану роботи; дотримується режиму дня; займається самостійною роботою з математики систематично, вчасно; прийоми НОП використовує цілеспрямовано та систематично; самоконтроль при виконанні математичного завдання має прогностичний, випереджальний вид.

Дослідження показали, що низький рівень сформованості умінь і навичок самостійної роботи з математики мають 27,54% студентів, середній рівень мають 70,29 %, високий рівень – 2,17% студентів.

Одержані результати вказують на те, що першокурсники володіють певними уміннями та навичками самостійної роботи з математики, але в недостатній мірі, тому є потреба в їх подальшому цілеспрямованому формуванні.

З цією метою ми запропонували студентам-першокурсникам факультатив «Організація самостійної роботи студентів з математики» (36 годин: 6 год.-лекції, 12 год. – практичні заняття, 18 год. – індивідуальна робота), завданнями якого було: 1) формувати у студентів-першокурсників систему знань про самостійну роботу як специфічний вид навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ, що передбачає ознайомлення студентів з основними видами

самостійної роботи, її структурою, методами, формами контролю за СР, інформаційно-методичним забезпеченням самостійної роботи, формування навичок раціональних прийомів ведення конспекту лекцій, допомога студентам-першокурсникам адаптуватися до умов навчання у ВНЗ; 2) формувати навички самостійної роботи з математики, що передбачає ознайомлення з методами та формами (індивідуальною, індивідуально-груповою і груповою) СРС з математики, формування раціональних прийомів роботи з математичним текстом, різними видами інформаційно-методичного забезпечення СР з математики, теоретичним матеріалом, задачами тощо; 3) формувати самостійність як необхідну рису особистості сучасного фахівця.

На заняттях факультативу розглядалися, зокрема, питання: наукова організація розумової праці студента; раціональні способи роботи з різними видами інформаційно-методичного забезпечення СРС; можливості бібліотеки, читального залу, комп'ютерного класу в здійсненні інформаційно-методичного забезпечення СРС; види каталогів і способи пошуку потрібної навчальної літератури; підручник, посібник, довідник, енциклопедія з математики, їх призначення, структура, раціональні прийоми роботи з ними; конспект лекцій з математики, раціональні прийоми його ведення та користування ним; методичні розробки, методичні рекомендації та користування ними; електронний вид інформаційно-методичного забезпечення СРС з математики; як готуватися до практичного заняття, лекції, заліку, екзамену з математики тощо.

Таким чином, факультатив «Організація самостійної роботи студентів з математики» сприяє розширенню знань студентів про самостійну роботу та формуванню умінь і навичок самостійної роботи з математики.

Зазначимо, що суттєво впливають на ефективність самостійної роботи організаторські уміння і навички. Кожен першокурсник до моменту вступу до ВНЗ мав свій режим дня, певний стиль навчання, звички тощо. Студентське життя потребує їх корекції, переходу від стану, коли тобою керують батьки і вчителі, до стану *самокерування*, який передбачає *самоорганізацію, зокрема, самопланування та самоконтроль*, що створює найбільше труднощів у перші місяці навчання. Тому формуванню саме цих навичок слід приділяти особливу увагу.

Зауважимо, що особливо важливими при виконанні самостійної роботи з математики є навички самоконтролю. Щоб їх сформувати, необхідно навчити студентів виконувати специфічні для математики контрольні дії: а) перевірку результату дією, оберненою до виконаної; б) перевірку з допомогою іншого способу розв'язування задачі; в) наближену оцінку відповідності одержаного результату вихідним умовам задачі тощо [3, с. 72]. Тому не лише на заняттях факультативу, але й на практичних заняттях з математики треба тримати це питання в полі зору.

Висновок. Освітня практика доводить ефективність запропонованих вище шляхів формування умінь і навичок самостійної роботи з математики. Цілеспрямоване їх використання підвищує готовність студентів до самоосвіти.

Література:

1. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / Зінаїда Іванівна Слєпкань. – К.: НПУ, 2000. – 208 с.
2. Стойлова Л.П. Возможности курса математики в формировании у студентов исследовательских умений / Л.П. Стойлова // Начальная школа. – 2009. – № 6. – С. 101-106.
3. Граф В. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельная работа студентов: учеб.-метод. пособие / В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 76 с.

ВИВЧЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ КОМБІНАТОРИКИ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ СИСТЕМИ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ

В статті розглядається комбінаторний метод виховання культури логічного мислення молодших школярів, розкриваються способи рішення комбінаторних задач в початковій школі.

Ключевые слова: логічне мислення, елементи комбінаторики, початкове навчання.

The article deals with the combinatorial method; it discloses methods for solving combinatorial problems in primary school.

Keywords: logical thinking, elements of combinatorics, primary education.

Постановка проблеми. Ефективність і якість навчання математики визначаються не тільки глибиною і міцністю оволодіння школярами системою математичних знань, умінь і навичок, передбачених програмою, а й рівнем їх математичного розвитку, ступенем підготовки до самостійного оволодіння знаннями. Таким чином, у школярів повинні бути сформовані певні якості мислення, розвинений пізнавальний інтерес, вміння міркувати та робити правильні висновки. Тому, одним із пріоритетних завдань вдосконалення навчання математики в початковій школі є формування в учнів математичного мислення, упровадження освітніх інновацій для формування нових та життєво-практичних стилів мислення.

Аналіз досліджень і публікацій. Вивчаючи мислення школярів, відзначають психологи, можна простежити межі можливостей у засвоєнні знань. Мислення молодшого школяра розвивається і набуває значних змін за короткий термін навчання у школі.

Питання наочно-дійового мислення школярів, розвиток образного та початкові форми абстрактного і творчого мислення розглядали С. Рубінштейн, В. Давидов, А. Люблінська [3; 6]. Проблемою опанування молодшими школярами навичок мислення займалися Л. Ланда, Ф. Фрадкіна, Г. Костюк, Н. Менчинська, О. Кужель, О. Митник, О. Гісь, О. Федоренко, Г. Чистякова, Я. Неверович, Н. Фролова, Н. Рогановський та ін.

А. Люблінська засвідчує, що розвиток мислення залежить від змісту й організації навчання математики, а також вона підкреслює, що мислення молодших школярів відрізняється практичністю, але їм зрозумілі й логічні відношення між об'єктами та явищами.

Мета даної статті полягає у розгляді комбінаторного методу виховання культури логічного мислення молодших школярів, розкритті способів розв'язування комбінаторних завдань у початковій школі, вдосконалення розумових операцій, здібностей міркувати.

Виклад основного матеріалу. Перші математичні знання засвоюються школярами у певній, придатній для їхнього розуміння системі, у якій окремі положення логічно пов'язані та впливають одне з одного. При свідомому засвоєнні математичних знань учні користуються основними операціями мислення у вигляді доступному для них: аналізом та синтезом, порівнянням, абстрагуванням та конкретизацією, узагальненням; учні роблять індуктивні висновки, проводять дедуктивні роздуми. Свідоме засвоєння математичних знань учнями розвиває їх математичне мислення, що в свою чергу допомагає успішніше засвоювати нові знання.

Соціально-економічні зміни в нашому суспільстві обумовлюють потребу сформованості гнучкості, варіативності, критичності мислення, здатності висувати гіпотези перебігу подій та реальності їх підтвердження. Саме тому актуалізується необхідність включення комбінаторних знань і вмінь в інтелектуальний багаж кожної сучасної людини. У початковій школі існує реальна можливість забезпечення комбінаторної пропедевтики,

шляхом включення до арифметичного, алгебраїчного та геометричного матеріалу 1-4 класів задач та вправ відповідного характеру.

Фундаментальні експериментально-генетичні дослідження Ж. Піаже та Б. Інельдер показали, що здібності до комбінаторики самостійно у дітей розвиваються дуже повільно і слабо, в результаті розуміння та інтерпретація комбінаторних законів знаходиться на вкрай низькому рівні. При стихійному, тобто спеціально не спрямованому, розвитку навіть елементарні імовірнісні та комбінаторні уявлення в онтогенезі формуються досить пізно – до кінця підліткового віку – і далеко не у всіх, а, крім того, за своїми психологічними якостями вони залишаються уявленнями на життєвому рівні [5]. Отже, формування справжніх понять комбінаторного мислення без спеціально організованого навчання не відбувається.

Звичайно існують діти з яскраво вираженими нахилами до певних видів розумової діяльності, але при вдало і грамотно організованому навчанні легко зможуть впоратися з комбінаторними задачами звичайні «середні» учні. Цілком очевидно, що до «зустрічі» з такими задачами слід спеціально готуватися. Орієнтація на особистісно зорієнтоване навчання вимагає, щоб навчання математиці, вивчення основ комбінаторики, на основі якого базується вміння розв'язувати такі задачі, враховувало потреби всіх школярів – не лише «сильних», але і тих, хто не може (і не повинен) здогадуватися про способи розв'язування комбінаторних задач.

У початковому навчанні математики роль комбінаторних завдань постійно зростає, оскільки в них закладено великі можливості не тільки для розвитку мислення учнів, а й для підготовки учнів до вирішення проблем, що виникають у повсякденному житті.

Досвід проведення уроків підтвердив велику роль комбінаторних задач як засобу розвитку мислення учнів, формування прийомів розумової діяльності - аналізу, синтезу, узагальнення через реалізацію повної схеми евристичних міркувань (аналіз проблеми, висунування гіпотез, їх перевірка). Крім цього підтримується на досить високому рівні пізнавальний інтерес до математики.

Основна роль у розвитку комбінаторного мислення учнів, у формуванні комбінаторних знань та вмінь належить задачам, які розглядаються і як мета, і як засіб навчання. Більшість комбінаторних задач є творчими, тому доцільно вчити учнів підходити до аналізу комбінаторних задач з різних сторін: спочатку перебирати можливі ідеї і фіксувати їх, використовуючи наочні ілюстрації; зіставляти і прогнозувати результати найбільш плідних з них; складати план розв'язування і працювати за ним; порівнювати різні способи розв'язування; визначати найбільш раціональну ідею [1].

Постійно переконуючись у тому, наскільки важливо, нехай і інтуїтивно, але передбачати результати, учні поступово виробляють у собі цю здатність, оволодівають не тільки прийомами розв'язування, а й певною стратегією мислення: для того, щоб розв'язати задачу, вони знаходять декілька ідей, зіставляють їх, інтуїтивно передбачають, прогнозують результати, здійснюють необхідні розумові дії і, нарешті, порівнюють отримані результати.

Для успішного освоєння логічних передумов комбінаторного мислення учням потрібний предметно-практичний досвід оперування множинами (складання різних множин з урахуванням властивостей їх елементів та співвідношення між підмножинами). Оскільки життєва практика і традиційні форми шкільного навчання зазвичай не забезпечують такого роду досвіду, потрібна спеціальна пропедевтика, в ході якої учні можуть набути досвіду реальної предметно-практичної, а не лише словесно-знакової дії з множинами (на основі формул).

Головною метою вивчення елементів комбінаторики в школі є формування спеціального типу мислення — комбінаторного, формування в учнів видів діяльності, пов'язаних з перебиранням та обчисленням конфігурацій елементів, які задовольняють певні умови. На думку науковців [2], навчання розв'язанню комбінаторних задач сприяє розвитку такої якості мислення як варіативність. А тому для формування комбінаторних здібностей у дітей молодшого шкільного віку необхідно створити особистісно-розвивальне середовище, підібрати оптимальні засоби та методи.

На першому етапі вивчення комбінаторики слід виробити в учнів уміння складати комбінаторні набори і почати з найпростішого – ознайомлення з *методом безпосереднього перебирання*. У молодшому шкільному віці діти здатні розв'язувати прості комбінаторні задачі на цілеспрямоване перебирання невеликого числа елементів певної множини і складати різні варіанти комбінацій (з повтореннями і без повторень) з двох-п'ятьох елементів. Операція перебирання розкриває ідею комбінування, є основою для формування комбінаторних понять та готує до вивчення формульної комбінаторики.

Наприклад. *Завдання 1.* Розфарбуйте парасолку кота Леопольда у синій, жовтий і зелений кольори. Скільки різних варіантів утворилося?



Діти перебирають можливі варіанти, порівнюють з попередніми, узагальнюють і роблять висновки. На завдання такого типу можна робити визначену кількість заготовок для числа комбінацій або ж пропонувати учням відшукати кількість варіантів самостійно.

Завдання 2. Яким чином можна розподілити три призові місця – перше, друге і третє між трьома учасниками змагань: Сашком, Андрієм і Славком?

Після того, як учні навчаються складати набори з елементів заданої множини за певною властивістю, вони розглядають завдання на лічбу кількості можливих наборів. Такі комбінаторні завдання розв'язуються за допомогою міркувань, розкриваючи правило добутку. Але акцент потрібно зробити не на формальному його застосуванні, а на змістовних міркуваннях і розумінні суті поставленого в завданні питання.

О. Митник у першому класі вводить поняття комбінування шляхом перестановки предметів та позиційного комбінування [4]. *Метод перестановки предметів* дозволяє оперувати усіма елементами множини одночасно, лише змінюючи місце кожного елемента у множині.

Завдання 3. Розсади за круглим столом четверо своїх друзів. Скільки варіантів утворилося? А якщо друзів буде п'ять?

Використання завдань на перестановки предметів може бути цілеспрямованим на формування комбінаторних умінь, а також під час вивчення інших тем. Наприклад, для засвоєння переставного закону додавання у першому класі можна запропонувати таке завдання: «Знайди значення виразу $8+5+4$. Перестав доданки іншим способом. Скільки варіантів перестановки доданків вийшло? Чи змінився результат обчислення виразу?»

Завдання 4. Скільки різних добутків, кратних 10, можна утворити з чисел 2, 3, 5, 7, 9?

Щоб добуток вибраних чисел ділився на 10, серед співмножників мають бути числа 2 і 5. З трьох чисел, що лишилися, можна скласти 8 груп. Одна з них містить три числа, три містять по два числа і три — по одному числу. Восьма група не містить жодного з цих чисел. Отже, з цих п'яти чисел можна утворити 8 шуканих добутків.

Часто лічбу варіантів спрощують *графі* – елементи, з'єднані між собою стрілками (рис. 1). Така наочність допомагає краще зрозуміти принципи складання наборів (допомагає складати і упорядковувати набори). Але її можливо використовувати для розв'язування завдань з невеликою кількістю варіантів. Важливо, щоб комбінаторні завдання були пов'язані з практикою життя й учні розуміли та уявляли, як його можна використати у тій чи іншій ситуації.

Завдання 5. Маємо три конверти і дві марки. Скількома способами можна відправити листа адресату?

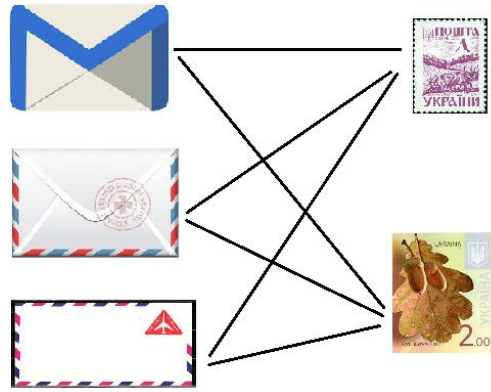
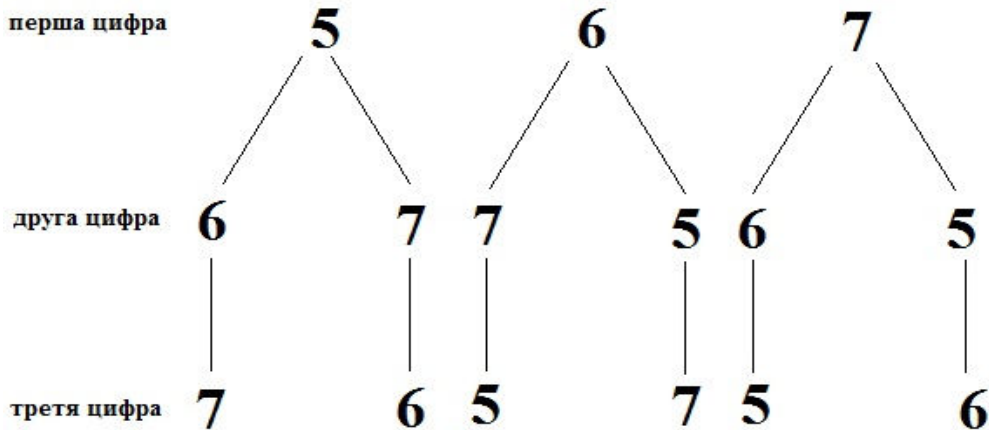


Рис. 1. Метод графів

Елементи, з яких потрібно скласти набір, з'єднують лініями або ж стрілками. Кількість таких ліній показує кількість можливих комбінацій.

Ще одним наочним способом розв'язування комбінаторних задач є складання «дерева» можливих варіантів. Наприклад, учням пропонується записати усі трицифрові числа, що складаються із цифр 5, 6, 7, причому в записі цих чисел кожна цифра має використовуватися один раз. Побудуємо «дерево» можливих варіантів, де на першому рівні розташовані перші цифри запису числа, на другому – другі цифри, на останньому – треті цифри запису числа.



Отже, скориставшись таким графічним методом, бачимо, що усіх трицифрових чисел буде шість.

Метод перебирання, перестановки, правило добутку, побудова графів, «дерева» можливих варіантів – це все методи, які дозволяють розв'язувати комбінаторні задачі без використання формул [7].

Необхідною психологічною умовою розвитку комбінаторного мислення у молодших школярів є орієнтування на такі властивості множини і її підмножин, як об'єм, склад, порядок розміщення і повторюваність елементів. Основа для усіх типів комбінаторних сполук повинна будуватися як єдина, цілісна система, яка наочно розкриває зв'язки між різними типами з'єднань елементів. Такий підхід робить доступним освоєння узагальненого способу розв'язання комбінаторних задач, забезпечує усвідомленість і системність комбінаторних понять. Адже, основне поняття комбінаторики – поняття «комбінація» – діти освоюють на інтуїтивному рівні, спираючись на текст і розуміння кожної конкретної задачі.

Висновки. Отже, вивчення елементів комбінаторики у початковій школі дозволить учням розуміти елементарні комбінаторні методи (перебирання можливих варіантів, перестановки, комбінування), виявляти при невеликій кількості елементів множини усі варіанти комбінування, розпізнавати, чи є даний варіант новим, чи повторює один із попередніх. Використання комбінаторних завдань сприятиме прискоренню формування і розвитку в учнів комбінаторного мислення, розширенню їхнього математичного світогляду, що дозволить їм застосовувати практичні уміння в життєвих ситуаціях.

Література:

1. Божко В.Г. Формування комбінаторних уявлень в учнів молодшого шкільного віку // Вісник ЛДПУ ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2002. – №8. – С. 26-31.
2. Ковалетова В.Б., Кривицкая Н.А. Логико-математические игры – средство развития комбинаторных способностей у детей старшего дошкольного возраста / В.Б. Ковалетова, Н.А. Кривицкая. – М.: АРС-принт, 2011. – С. 85-90.
3. Люблинская А.А. Детская психология: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.
4. Митник О. Логічний калейдоскоп: Навч. посібн. для 1 кл. / О. Митник, С. Ігнат'єва, Т. Карпенко. – К.: Початкова школа, 2011. – 120 с.
5. Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур. Классификация и сериация / Ж. Пиаже, Б. Инельдер. – Москва: Издательство ЭКСМО-Пресс, 2002. – 416 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Учпедиз, 1940. – 403 с.
7. Саражинська Н.А. Стохастика в початковій школі: Навчально-методичний посібник / Н.А. Саражинська. – Біла Церква, 2009. – 71 с.

УДК 371.2.

*Ю.А. Осийский, д.богословия, почетный профессор АМСКП,
Винницкий социально-экономический институт Университета «Украина»*

ДУХОВНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Стаття спрямована на пояснення специфіки духовного виховання, яке полягає в тому, що його кінцевою метою виступає гармонійно розвинена особистість. Таке виховання спрямоване на активізацію творчих здібностей людини, на підвищення його загальної культури. Саме тому сьогодні духовне виховання набуває особливого значення. Сучасна соціально-психологічна ситуація, що склалася в суспільстві, характеризується своєрідним кризою особистості, який проявляється як криза її духовності, моральності, що виник внаслідок втрати духовно-моральних цінностей.

Ключові слова: *культура, моральність, духовність, справедливість, милосердя, терпимість, духовний потенціал.*

Article aims to explain the specifics of spiritual education, which consists in the fact that his ultimate goal appears harmonious development of personality. This training is aimed at enhancing human creativity, to increase its overall culture. That is why today the spiritual education of particular importance. Modern social and psychological situation in society is characterized by a kind of identity crisis, which manifests itself as a crisis of its spirituality, morality, arising from the loss of spiritual and moral values. Today, people are more interested in material values. The power of money sunk Spirituality: everything is decided by money; everyone wants to get rich, think omaterialnom. Hence more and more people become evil, envious. There was a sharp stratification of Russian society through ownership. Worthy man, cultural, but the poor is very difficult to get ahead in life, immorality, but everything gets rich quick and easy for him all the doors are open.

Keywords: *culture, morality, spirituality justice, mercy, tolerance, spiritual potential*

Постановка проблеми. В связи с происходящими в социокультурной и духовной сфере современного общества глобальными преобразованиями проблема духовного воспитания подрастающего поколения приобретает особую актуальность. Сегодня к современной школе предъявляются совершенно новые требования, выражающиеся в частности в том, что ее выпускникам уже недостаточно обладать широкими и разносторонними знаниями, навыками и умениями самостоятельного пополнения. Школа переориентируется с сугубо образовательных (обучающих) технологий, вооружающих учащихся только некоторым объемом знаний, на более глубокое личностно-ориентировочное воспитание, дающее школьнику возможность понять особенности своей личности, и сформировать навыки активной жизненной позиции. Знаменем нашего времени

можно считать поворот системы образования от ориентации на прагматическое, рациональное знание к миру духовных исканий человеческих поколений.

Основной материал. Духовное воспитание как одна из форм развития личности, является одновременно необходимым аспектом других элементов воспитания, формирования мировоззрения личности. Специфика такого воспитания заключается в том, что его конечной целью выступает гармонически развитая личность. Оно направлено на активизацию творческих способностей человека, на повышение его общей культуры. Поэтому сегодня духовное воспитание приобретает особое значение. На общетеоретическом плане духовное воспитание – это эстетическое, нравственное становление личности человека, воспитываемое через литературу, музыку, театр, живопись, архитектуру, религию и т. д. Все это актуализирует необходимость обращения к проблеме духовного возрождения личности, развития ее духовно-нравственного сознания, позволяющего ей активно, творчески включиться в общественную жизнь третьего тысячелетия, самореализовываться и самосовершенствоваться на основе духовно-нравственных ценностей.

Еще не выработана единая точка зрения на содержание и структуру духовности, не выявлена специфика ее изучения, существует терминологическая неопределенность данного понятия, не раскрыта взаимосвязь социальных, педагогических, психологических фактов в процессе развития духовности личности.

Каково же содержание понятия «духовность»? Являясь философской, религиозной, этической, эстетической, педагогической, психологической категорией, духовность имеет сложную, многогранную структуру. Она исследуется с точки зрения познавательных, нравственных, эстетических и иных аспектов, но большинство ученых считают, что духовность – есть процесс и результат развития человека до уровня осознания своей бытийной сущности и трансцендирования за пределы собственной жизни.

В понимании духовности интересны взгляды представителей современной науки. Так, психолог В.А. Пономаренко, изучающий проблему состояния людей опасных профессий, считает, что «именно в человеческой душе формируется духовный вектор, определяющий духовные способности, духовную вселенную, духовную опору и чутье, а главное – понимание своего места в создании ценностей и значимости». А если это так, то в своем поведении человек должен руководствоваться высшими ценностями жизни, следовать идеалам истины, добра, красоты. Психологи В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев духовность понимают так: «Смысл жизни, высшие ценности, нравственные чувства и переживания, совесть есть проявление духовности человека. Духовность есть самая глубинная суть человека как родового существа». Человек представляется ими как существо природное, телесное, как сознательный индивид, как участник культурной жизни общества, как субъект творческой и сознательной деятельности. И это дает основание говорить о духовности как о закономерном состоянии человека. В психологическом словаре (Л.А. Карпенко, 1990) с точки зрения материалистов духовность обозначает индивидуальность двух фундаментальных понятий: идеальной потребности познания и социальной потребности жить, действовать «для других». Под духовностью преимущественно понимается первая из этих потребностей, под душевностью – вторая. Душевность характеризуется добрым отношением человека к окружающим, заботой, готовностью прийти на помощь, разделить радость и горе. Это отношение распространяется и на трудовую деятельность – работу, выполняемую внимательно, заинтересованно, с любовью, т.е. «с душой». По мнению педагогов, «духовность – это интегральное свойство личности, проявляющееся в потребности жить, творчески созидать в соответствии с идеалами истины, добра, красоты, – выступает как показатель уровня человеческих отношений, чувств, нравственно-эстетической, гражданской позиции, способности к сопереживанию, состраданию и милосердию». На человека влияют окружающая среда, материальная деятельность, отношения людей, такие институты, как семья, род, племя, народ. Но сущность человека – это, прежде всего его духовные интересы. Обстоятельно рассматривая нравы и воспитание, искусство и религию, социологи показали, каким образом происходит формирование совокупного духовного опыта. Индивиды всегда взаимодействуют друг с другом в

качественно определенном социальном пространстве и времени, совместно вырабатывают идеалы, ценностные ориентации, критерии, оценки общественного мнения.

В научной практике имеются различные определения уровней развитости личности и духовности. Б.С. Братусь выделяет четыре уровня развитости в структуре личности: эгоцентрический, группоцентрический, гуманистический и духовный в зависимости от доминирующего способа отношения к себе и другому человеку. Он исходит из того, что все эти уровни в той или иной степени имеются и сочетаются в каждом человеке и в отдельные моменты поочередно преобладает то один, то другой. А.В. Зосимовский предлагает свои критерии нравственной и духовной воспитанности: доброжелательность, наличие ценностных ориентации и мотивации поступка, терпимости и такта, чувства справедливости и гуманизма, способность искренне выражать свои чувства. Высокую духовность определяет любовь, доброта, сострадание, честность, справедливость, милосердие, терпимость. Чем выше духовный потенциал человека, тем мощнее естественная защита организма в целом. Люди с низким уровнем духовного развития не обладают защитным экраном. Итак, духовность можно рассматривать как идеальную потребность человека в познании сущности своего предназначения, в стремлении преодолеть конечность своего бытия и строить свои отношения с окружающим миром на принципах любви, добра, красоты и творчества. Развитие человека и его восхождение к высшему уровню духовности обуславливается сформированностью и развитостью душевности, ценностных ориентации, духовных идеалов, интересов, потребностей и включенностью личности в творческую, духовно насыщенную жизнь и деятельность. Для развития духовности необходимы благоприятные условия, организация и осуществление соответствующего духовного воспитания и образования. Но так как светское образование в нашей стране ведется главным образом по ленинскому декрету «Церковь отделена от государства» и, следовательно, обучающаяся часть общества не готова воспринимать категории таких христианских вероучений как, «страх Божий», «человек-тварь Божья», то одной из целей данной статьи стало разъяснение этих, чисто церковных терминов.

Страх Божий – идея страха Божьего вызывает в современном человеке решительный протест и осуждается им как таковая. В чем же дело? Бог ведь – не зверь хищный, которым пугать надо. Маленьких детей иногда пугают «бармалеем», «бабайкой», серым волком, и т.п., чтобы удержать их в подчинении: «не балуйся, а то тебя милиционер заберет!» А для взрослых людей, значит, Бога придумали, чтобы управлять ими как потребуются. Планк, Пушкин, Ньютон, Суворов, Паскаль, Достоевский, Пирогов, Павлов, Войно-Ясенецкий, Королев, Жуков – это вот и есть те самые глупые люди, запуганные христианами. Какой абсурд! Эти люди властей не боялись, от которых пострадать могли весьма осязаемо и конкретно (о Планке, Паскале или Ньютоне странно даже подумать, чтобы они были глупы, Пушкин против императора бунтовал как мог, Жуков самого Сталина не боялся), но все они были искренно верующими людьми, имеющими страх Божий. О чем же идет речь, когда мы произносим «страх Божий»? Вот у Вас, уважаемый читатель, наверное, есть мама или другой горячо любимый Вами человек (жена, любимая девушка...). Вы боитесь маму обидеть? Да. Потому, что она Вас накажет? Вы этого боитесь? Нет. Вы боитесь обидеть того, кто Вас любит. Это ведь совсем другой страх, не правда ли? Страх Божий это тот страх, который имеет человек, боящийся оскорбить любовь того, кто за вас готов жизнь отдать. Представьте себе: человек спас меня от смерти ценою буквально своей жизни, на смерть ради меня пошел, вот еще чуть-чуть и он бы за меня погиб. Жизнь свою отдавал за меня. А я потом по отношению к нему поступлю подло?! А я ведь не боюсь его, он мне не начальник, он мне ничего не сделает, он просто спас мою жизнь. Вот это и есть страх Божий – страх оскорбить Того, Кто за меня готов отдать Свою жизнь. Это страх оскорбить Любовь.

Человек – тварь Божья – существо Божие есть Бог сам; энергия существа неотделима от самого существа; след., энергия Божия есть сам Бог. Но, с другой стороны, Бог сам в себе отличен от Своих энергий; и, значит, Бог не есть Его энергия. Равным образом: осияние и преображение твари (молитвенное восхождение, теургическое действо и пр.) возможно только потому, что есть нетварная энергия Божия, оформляющая и осмысляющая тварное

естество (ибо иначе тварь никуда и не восходила бы, но оставалась сама собой и по себе); но, с другой стороны, осияние и восхождение возможно только потому, что тварь, своими силами и за свой риск и страх, стремится приблизиться к Богу (ибо энергия лично-произволяющего Бога, сообщенная человеку, становится лично-произволяющим устройством самого человека). Человек – тварь Божья; след., он – не Бог по существу и не может стать таковым. Но человеку сообщима энергия Божия, которая есть сам Бог. Следовательно, человек есть бог – уже по причастию, стало быть, и по благодати, а не по сущности, и – может, должен стать им, т.е. энергично стать, неотлично отождествиться с ним по смыслу, имея единственное отличие от него – по сущности, по субстанции, по факту, по бытию.

Выводы. Обобщая изложенный материал, можно сделать вывод, что духовное воспитание – в узком смысле слова – воспитание духа, привитие духовных качеств личности, а в широком смысле слова – эстетическое, нравственное становление личности человека, воспитываемое через музыку, театр, живопись, архитектуру и т. д. Задача духовного воспитания – научить школьника избрать те ценности, которые несут в себе объективную пользу для него самого и для общества в целом. Для присвоения ребёнком ценностных ориентаций должны быть созданы специальные условия. Ценностные ориентации можно определить как относительно устойчивые, социально-обусловленные, избирательные отношения человека к совокупности материальных и духовных общественных благ и идеалов, которые рассматриваются как предметы, цели и средства для удовлетворения потребностей личности. В них отражается весь жизненный опыт, накопленный личностью в её индивидуальном развитии, поэтому правильнее будет рассматривать ценностные ориентации как интериоризированные личностью ценности бытия.

Таким образом, духовное воспитание представляет собой процесс организованного целенаправленного воздействия педагога на духовно-нравственную сферу личности, являющуюся системообразующей для её внутреннего мира. Это воздействие носит комплексный и интегрированный характер относительно чувств, желаний, мнений личности. В условиях общеобразовательной школы оно должно опираться на базовый компонент образования и реализовываться при определённых педагогических условиях, вырабатывающих ценностные ориентации личности. Под педагогическими условиями я понимаю совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приёмов, а также воздействия социальной среды, направленных на решение духовно-нравственных задач формирования личности. Н.И. Пирогов утверждал: «Литература более других учебных дисциплин способствует развитию духовно-нравственных ценностей, моральных принципов личности, реализации творческих способностей». Несомненно, богатые возможности в плане духовного становления ребенка, его эстетического развития дают такие предметы гуманитарного и эстетического циклов, как литература и русский язык, так как содержательный компонент данных предметов обращен к гуманистическим идеалам добра, справедливости, сострадания, равноправным отношениям между людьми. Проблема духовности во все времена волновала умы и сердца людей. Вспомним отечественную классическую педагогику с ее общечеловеческим содержанием, непреходящими вековыми гуманистическими ценностями, с ее заботой об «образовании сердца и ума», об органичном слиянии воспитания с развитием на принципах природосообразности, провозглашенной Л.Н. Толстым «идеологией любви» как деятельной нравственности. Великая дидактика Я.А. Коменского еще в средние века включала в себя «вечные основы человечности», «одаренный чувствами ум», «гармонию тела и души». Отечественная классическая педагогика Толстого и Белинского, Добролюбова и Ушинского заботилась «об украшении души, склоняя волю к деланию добра», о «вращивании человеколюбия и любочестия», об охране от тщеславия, сребролюбия и щегольства, означавших «сжатый рассудок». Многие из этих понятий, несущих в себе заряд высокой духовности, ушли из живого языка. Думается, что история мировой школы, богатый опыт отечественной педагогики должны стать путеводной звездой в решении проблемы бездуховности сегодня. У школы единственный выход – обратиться к «разумному, доброму, вечному», к тем общечеловеческим ценностям, которые вырабатывались веками, на

протяженні всієї історії людських цивілізацій. Сьогодні школа повинна будуватися на принципах гуманізації, природосообразності, культуросообразності.

Література:

1. Алексеев Н.Н. Религия, право и нравственность. Париж, Умса-press, 1930. 106 стр.
2. О.А. Павловская [и др.] ; под ред. О.А. Павловской ; Нац. акад. наук Беларуси, Ин-т философии. – Минск : Беларус. навука, 2010. – 519 с.
3. Академик В.Ф. Купревич : документы и материалы / сост. Н.В. Токарев; Нац. акад. наук Беларуси, Ин-т истории. – Минск : Беларус. навука, 2012. – 324 с.
4. Избранные труды / А.А. Богуш; редкол.: Ю.А. Курочкин (гл. редактор) [и др.]. – Минск : Беларус. навука, 2011. – 578 с.

УДК 371.32

*В.В. Павленко, к.пед.н., доцент кафедри педагогіки,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА В КОНТЕКСТІ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ

В статті зроблено аналіз напрямлений педагогічної думки в контексті досвіду освітньої системи Польщі в реформуванні і шляхи до євроінтеграції. Обґрунтовані науково-методичні рекомендації стосовно можливості використання прогресивних ідей польського досвіду по розвитку креативності вчителів з метою модернізації системи освіти України.

Ключевые слова: педагогіка, педагогічна наука Польщі, новітні педагогічні підходи, професійна підготовка.

The analysis of pedagogical branches is made in the context of reforming the system of education in Poland and integration into the European Union. Grounded scientific guidance on the possible use of advanced creative ideas Polish experience of creativity for teachers modernization of education in Ukraine.

Keywords: pedagogy, teaching science in Poland, new pedagogical approaches, professional training.

Пошук найбільш оптимальних концептуальних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів зумовлюють зростання наукового інтересу до вивчення досвіду вищої школи країн ЄС, зокрема – Республіки Польща. Це зумовлено тим, що Польща і Україна мають багато спільного в культурному, соціально-історичному розвитку. Крім того, Польща, яка як член ЄС вже впровадила реформи в галузі професійної підготовки вчителів, може бути джерелом цінних узагальнень щодо розвитку освіти України на часі її входження у спільний європейський освітній простір. Досвід західних країн зумовлює потребу пошуку шляхів розв'язання проблем професійної підготовки вчителів, тому порівняльні дослідження набувають особливого значення.

Мета статті – розглянути проблему підготовки педагогічних кадрів для полікультурного соціуму на прикладі Республіки Польща.

Значний науковий доробок щодо методології порівняльної педагогіки знаходимо у працях О. Антонової, С. Вітвицької, О. Дубасенюк, О. Заболотної, Н. Лавриченко, О. Локшиної, Н. Нічкало, А. Сбрувої, С. Сисоєвої та ін. Важливого значення для розв'язання різних аспектів проблем професійної підготовки вчителів мають праці таких науковців, як: А. Алексюк, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Коберник, Н. Кузьміна, К. Кузь, В. Майборода, Н. Побірченко, В. Сластьонін, М. Ярмаченко та ін..

Важливим є напрацювання таких польських учених, як Ч. Банах, К. Денек, З. Квечінський, Г. Квятковська, Т. Левовицький, С. Мешальський, В. Оконь, Д. Обідняк, М. Охманський, Д. Панковська, Й. Пекарський, Х. Хамер та ін..

Досвід Республіки Польща, з одного боку, є типовим, з іншого – унікальним, що і є підставою для узагальнень і висновків щодо постановки нових завдань, що визначають специфіку підготовки педагогічних кадрів для полікультурного соціуму.

Одним із актуальних питань сьогодення є проблема розвитку креативності майбутніх учителів. Актуальність зумовлена необхідністю виховувати покоління, здатне бачити проблеми, аналізувати їх та знаходити нестандартні ефективні рішення. Світова економічна криза вразила молоду Українську державу з ще нестабільною політичною ситуацією. І саме майбутнє креативне покоління здатне подолати бар'єри шаблонності, якими відрізняються дії багатьох сучасних керівників.

Розвиток креативних здібностей школярів - це одна з принципівих цілей освіти. Завданням у наш час є виховання такої особи, яка була б здатна ухвалювати самостійні розумні рішення, знаходити вихід з різних ситуацій.

У цих умовах від педагога як носія загальнолюдських цінностей, вихователя нових творчих якостей вимагається високий рівень професійної компетентності й загальної культури, ціннісного самовизначення, здатності здійснювати свою діяльність відповідно до принципів демократизму й гуманізму у дусі толерантності й самооцінки кожної індивідуальності. На цьому акцентують увагу закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття), державні цільові програми: розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року; підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року; «Сто відсотків» (2011-2015 рр.).

Головне завдання учителя - не «донести», «пояснити» й «показати», а організувати спільний пошук розв'язання певних проблем. Такі умови навчання вимагають від учителя вміння вислухати думку всіх учнів, стати на позицію кожного з них, щоб зрозуміти логіку їхнього міркування, проаналізувати відповіді й пропозиції дітей і непомітно спонукати їх до правильної відповіді.

Важливою передумовою розв'язання зазначеної проблеми є розвиток педагогом власної креативності. Педагогічною аксіомою сьогодення має бути теза: *щоб успішно розвивати креативність школярів, сучасний учитель сам повинен бути креативною особистістю, прагнути до подолання в собі сили шаблону, формальності у викладанні навчального матеріалу.*

При організації роботи щодо розвитку креативності школярів слід враховувати, що дітям з випереджаючим розвитком інтелекту необхідне не лише відповідне розумове навантаження, але й своєчасне керівництво вчителя. Дуже багато для дітей з високими розумовими можливостями може дати і звичайна школа, тільки якщо там є Вчитель з великої літери [5, с. 72].

Креативність - творчі здібності індивіда, які характеризуються готовністю до створення принципово нових ідей, які відхиляються від традиційних або прийнятих схем мислення. Креативність - здатність людини реалізувати незвичайні ідеї, відхилитися від традиційних схем мислення, швидко розв'язувати проблемні ситуації [6].

У 1950 році із доповіддю «Креативність» виступив Президент Американської психологічної асоціації Джордж Гілфорд. Учений використав поняття «креативність» для позначення здатності індивіда до творчості, проте і сьогодні немає єдиної думки щодо визначення цього поняття [3, с. 443-456].

Джордж Гілфорд виділяє *шість параметрів креативності*: здатність до знаходження і постановки проблеми; здатність до генерування великої кількості ідей; гнучкість – здатність до продумування різноманітних ідей; оригінальність – здатність відповідати на стимули нестандартно; здатність удосконалювати об'єкт, додаючи деталі; здатність розв'язувати проблеми, тобто здатність до аналізу та синтезу [3, с. 452].

Становлення вчителя в розвитку творчого навчального-виховного процесу включає в себе оновлення функцій, таких як *швидкість*, *гнучкість* і *оригінальність* мислення. *Швидкість мислення* - це здатність учителя спонтанно реагувати на ситуації, які виникають у класі, що вимагають негайного плану дій, а також стежити за мисленням учнів; здатність

швидко переключатися з однієї ідеї на іншу; здатність до генерування нових ідей. *Гнучкість мислення* вчителя передбачає вміння бачити особливості класу, спостерігати індивідуальні особливості учнів, як обдарованих і середніх. Різноманітність різних завдань на уроці дозволяє учням розвивати свої навички, але це не гарантує, що ці завдання цікаві та викликають мотивацію учнів до навчання, тому слід шукати нові шляхи вирішення проблеми. Отже, вміння вчителя - заохотити учнів своєю розповіддю; створити проблемне бачення ситуації.

Оригінальність мислення вчителя проявляється у виборі змісту, форм і методів навчання, що формує креативне ставлення учнів через відкриття, розвідку та самовдосконалення. Це особливо очевидно в розробці або способу роботи, де учень має можливість активної та самостійної роботи, формування науково-дослідного ставлення, проблеми сприйняття, формулюючи питання і гіпотези та перевірки їх, прийняття відповідних заходів.

Особливу увагу польських учених та педагогів-практиків викликають проблеми становлення вчителя, питання формування особистості педагога та удосконалення його професійної діяльності, перспективи неперервної педагогічної освіти. Польські вчені В. Хорин та Я. Мацієвський у 2004 році видали збірку статей «Вчитель-андролог на початку ХХІ століття», яка містить цінний матеріал щодо підготовки вчителів, покликаних знайти шляхи, способи і форми для подальшого розвитку особистості. Водночас особистість педагога постає як інтегральна єдність креативності та саморозвитку [11, с. 23-24].

Відомий польський учений А. Кутисевич окреслив основну проблематику наукових досліджень в галузі педпедагогії та намітив перспективи подальшого розвитку: професійні компетенції вчителя; орієнтації та цінності в професійній діяльності педагога; вчитель як особистість у стосунках з учнями; мобільний учитель; суспільно-економічний статус учителя; якість життя сільських та міських учителів; учитель в локальному вимірі свого індивідуального середовища та інші. [10, с. 337-347].

Х. Квятковська написала підручник з педпедагогії, у якому вона аналізує природу педагогічної діяльності. Велика увага приділяється автором індивідуальному розвитку вчителя, його суспільній та індивідуальній діяльності. Х. Квятковська наголошує на необхідності міцних і всебічних наукових знань учителя. Всі практичні вміння педагога, на думку вченої, базуються на сильній теоретичній підготовці та інтелектуальній компетенції. Важливою є також неповторна індивідуальність педагога, його внутрішня сила, що надає професійній діяльності глибокий зміст [8].

П. Кволик склав та охарактеризував цілу систему компетенцій сучасного польського вчителя, що включають такі компетенції: предметні, дидактично-методичні, психологічні, морально-духовні, комунікативні, реалізаційні, інтерактивні, асертивні (дотримання прав дітей та молоді), постуляційні, фасілітаторські (концентрація уваги на особистості учня), креативні, пізнавальні, організаторські, інформаційно-медіальні, праксеологічні (планування), діагностичні, компетенції контролю та оцінки, самоосвіти [9, с. 25].

Слід також відзначити роботи Т. Левовицького, які стали етапними в своїй галузі. Вчений пропонує наступні концепції професійної підготовки вчителів: загальноосвітня, особистого різнобічного розвитку; спеціальної професійної підготовки; формування методичних навичок. Т. Левовицький намагається теоретично розробити ідеальну модель освіти польського вчителя. Вчений зазначає, що зміни в освіті можливі, якщо змінити саме суспільство, оскільки освіта є частиною його життя. Основні зміни, які він пропонує, проявляються в трьох положеннях: фундаментальні зміни відносно між країною, суспільством, освітою та особистістю; вище перелічені інститути повинні супроводжувати зміни у відносинах між учасниками освітнього процесу - між учителями та учнями, між учительськими та учнівськими колективами; формування сучасної моделі освіти та нових умов її функціонування [4].

Слід зазначити, що в окремих ВНЗ Польщі педпедагогія викладається як навчальний предмет курсу магістратури згідно з освітніми стандартами. Існує професійна спільнота, що об'єднує педагогів-педпедагогів Польщі.

У польській педагогіці розрізняють окрему галузь міжкультурної педагогіки, яка набирає особливої актуальності в період приєднання РП до ЄС. Окрім того, в останні роки Польща приймає до навчання велику кількість студентів з України, Білорусії, Росії. У свою чергу, польські студенти навчаються у Франції, Германії, Італії, Канаді, США, Великій Британії. Тому міжкультурна педагогіка працює у двох напрямках: підготовка вчителів до роботи у полікультурному суспільстві; формування у студентів поважливого ставлення до всіх існуючих в суспільстві культур, виховання в душі відкритості та толерантності.

Значною постаттю галузі міжкультурної педагогіки є Єжи Нікітович, завдувач кафедри міжкультурної освіти Білостоцького університету, автор підручника «Освіта регіональна та міжкультурна» та багатьох інших відомих праць [12].

Сучасний учитель модернізує змістовий компонент, застосовуючи групи методів продукування ідей. Учитель застосовує комплекс спеціальних *методів розвитку креативності*: методи проблематизації, методи продукування ідей, методи, спрямовані на розвиток аналітичного мислення.

Креативний вчитель - це вчитель, який має власний стиль викладання, який формується під впливом як *внутрішніх* (попередніх знань, досвіду, професійних якостей), так і *зовнішніх* факторів (нормативних засад професійної діяльності, необхідності постійного підвищення кваліфікації).

Якості креативного вчителя: сила, гнучкість, витривалість, координація.

Сила розуму - здатність учителя зосередитись на тому, що потрібно, і настільки, наскільки необхідно.

Гнучкість розуму - здатність учителя переключатись з одного ходу думок на інший. Це саме вміння нестандартно мислити.

Витривалість - здатність учителя тривалий час підтримувати високий рівень активності, не відволікаючись і не втрачаючи координації.

Координація розуму - здатність учителя оперувати одночасно кількома поняттями, зберігаючи рівновагу за будь-яких обставин.

Основними ознаками креативної особистості є: інтелект, знання та досвід; широта кругозору; самостійність і сміливість мислення; здатність до критичного оцінювання попереднього досвіду і навколишньої дійсності; діалектичний світогляд; індивідуальність, оригінальність і незалежність у прийнятті рішень; альтернативність; здатність фантазувати; широке використання наукового підходу в практичній діяльності; постійний пошук оптимальних оригінальних рішень поставлених завдань; творчий стиль мислення, здатність бачити проблему; виявляти суперечності; творча фантазія; розвинена уява; прагнення досягти ефективного результату за конкретних умов праці; високий рівень загальної культури. Творча особистість педагога завжди характеризується високим рівнем креативності, яскраво вираженими особистісними якостями і здібностями, які сприяють успішній професійній діяльності.

Якщо вчитель перестає тренуватися, давати собі додаткове навантаження (зупиняється на досягнутому, звужує коло своїх інтересів, припиняє шукати нові рішення), він втрачає креативну форму.

Учитель не зможе розвиватися креативність у своїх учнів, якщо він не є креативним. Таким чином, джерелом педагогічної діяльності, що дозволяє розвиток креативності в учнів є той же вчитель і його професійна компетентність, в тому числі, насамперед, його креативне ставлення в навчальному процесі.

Як відомо, стиль мислення закладається з дитинства, тому необхідно з раннього дитинствачити дітей мислити креативно й важливо, щоб вони володіли технологіями креативності, а саме спеціальними прийомами «генерації ідей».

Важливо, щоб за роки навчання в школі дитина навчилася вирішувати навчальні та життєві задачі креативно, «пізнала себе» - оцінила свої слабкі та сильні сторони для прийняття найголовнішого в житті - ким та яким бути.

Кожен творчий фахівець у своєму розвитку, за твердженням І. Раченка, проходить певні стадії: професійне становлення, шлях «спроб і помилок», особистих пошуків у

професійній діяльності; стихійне самовдосконалення, яке полягає в орієнтації творчої діяльності працівника на розширення базових знань, умінь та навичок; планомірна раціоналізація особистісної творчої діяльності, що виражається у плануванні педагогом власного творчого досвіду, а також у несистемному використанні власних новацій у професійній діяльності; оптимізація процесу і результатів праці: період, коли творча діяльність не лише планується, а й на основі наукової організації праці прогнозується її розвиток [6].

Основні *умови* перетворення діяльності вчителя у креативну: усвідомлення себе як творця в педагогічному процесі; усвідомлення сутності, значення і завдань власної педагогічної діяльності, її мети; сприймання вихованця як особистості в педагогічному процесі (як об'єкт і суб'єкт виховання); усвідомлення власної креативної індивідуальності.

Ми вважаємо, що ефективність розвитку креативності *майбутніх учителів* зростає, якщо в процесі навчання у ВНЗ дотримуватися наступних *умов*: формування у студентів чіткого уявлення про сутність поняття «креативність»; креативний підхід до проведення різних видів завдань на заняттях для підвищення захопленості обраною професією; створення середовища, сприятливого для розвитку креативності майбутніх учителів шляхом усунення бар'єрів креативності та демонстрацією викладачами зразків креативної поведінки; використання сучасних (комп'ютерних) технологій навчання.

Бар'єри прояву креативності вчителя: боязкість оцінки іншими людьми. У будь-якій новій справі завжди є велика вірогідність невдачі, помилки. Часто ми вважаємо за краще зробити що-небудь старим перевіреним способом, ніж експериментувати, сподіваючись на успіх.

Потрібно достатній рівень сформованості вміння долати перешкоди, які можуть виникнути на шляху розвитку креативності вчителя. Наприклад, такі: 1) *конформізм* – бажання бути схожим на інших учителів; учитель боїться висловити незвичайні ідеї через страх показатися смішним або не дуже розумним; 2) *самокритичність* – учителі, які бояться власних ідей, як правило, не бувають новаторами; необхідно своєрідну рівновагу між обдарованістю і самокритичністю, бо занадто прискіплива самооцінка може призвести до творчого тупику; 3) *страх* – страх невдачі сковує уяву й ініціативу вчителя; 4) *ригідність* – утрудненість у зміні способів діяльності в нестандартних умовах; 5) *швидкість* – прагнення знайти рішення нового завдання негайно; але надмірно висока мотивація часто сприяє прийняттю неадекватних, помилкових рішень [6, с. 18].

Таким чином, проаналізувавши погляди сучасних дослідників на проблему розвитку креативності майбутніх учителів, можна виявити основні шляхи розвитку креативності майбутніх учителів різних профілів навчання: 1) формування чітких уявлень про сутність креативності; 2) формування стійкої творчої мотивації; 3) створення установки на саморозвиток та самовдосконалення креативних якостей особистості; 4) створення на заняттях креативного клімату; 5) активізація науково-дослідницької діяльності; 6) використання різноманітних інноваційних педагогічних технологій, які сприяють розвитку креативності.

Креативна стратегія детермінує зміни у всіх компонентах: *навчальний процес* набуває креативного характеру й передбачає варіативність, пошук, відкриття і творче засвоєння суб'єктами навчання чужого досвіду.

Метою навчання стає забезпечення умов саморозвитку особистості, задоволення її освітніх потреб і розвиток креативних здібностей школярів.

Зміст навчання динамічний, постійно оновлюючий; *навчальна інформація* має альтернативний, проблемний характер, здобута переважно самостійно з частотним продукуванням індивідом власних ідей.

Мотивація школярів внутрішня, заснована на самоактуалізації особистості. *Тип мислення* – поєднання дивергентного (креативного) та конвергентного (логічного).

Функції вчителя розширюються до організації співтворчості з учнями, їхньої самостійної пізнавальної діяльності, консультування. *Функції учня* полягають в активній пошуковій діяльності й постійному саморозвитку.

У формах організації навчання домінує суб'єкт-суб'єктна взаємодія; пріоритетними методами є проблемний виклад, евристичний, дослідницький. Розширюються форми організації контролю – тестовий, взаємоконтроль, експертна оцінка, рейтинг тощо.

Вимогою сьогодення є формування покоління вчителів нової генерації, здатних до навчання креативних дітей. Тільки креативний учитель спроможний креативно підходити до навчання сучасних учнів, розвиток їх креативних здібностей.

У творчій педагогічній діяльності, на думку її дослідників, можна визначити п'ять основних підсистем.

1. *Дидактична підсистема* характеризує ступінь володіння вчителем змістом навчального матеріалу, формами, методами, засобами ефективно організації навчальної творчої діяльності учнів;

2. *Виховна підсистема* характеризує творчу педагогічну діяльність учителя із забезпечення психолого-педагогічних умов для формування кожного учня як особистості через активну життєву діяльність вихованців, їх креативний розвиток, самореалізацію потенційних можливостей у різних видах діяльності;

3. *Організаційно-управлінська підсистема* характеризує творчу педагогічну діяльність учителя з розвитку здатності до самоуправління і комунікації;

4. *Підсистема самовдосконалення* характеризує творчу педагогічну діяльність учителя з підвищення своєї професійної та загальної культури з самовиховання і саморозвитку професійно-значущих якостей, педагогічної майстерності, створення своєї творчої лабораторії;

5. *Громадсько-педагогічна підсистема* характеризує професійний, громадський та особистісний рейтинг учителя.

У цих підсистемах різні вчителі можуть перебувати на різних творчих рівнях: 1. *Репродуктивний рівень* передбачає, що вчитель працюючи на основі вироблених до нього методик, рекомендацій, досвіду, відбирає ті, які найбільше відповідають конкретним умовам його праці, індивідуально-психологічним особливостям учнів. 2. *Раціоналізаторський рівень* передбачає, що вчитель на основі аналізу свого досвіду, конкретних умов своєї педагогічної діяльності вносить корективи у свою роботу, удосконалює та модернізує її; 3. *Конструкторський рівень* передбачає таку діяльність учителя, у якій на основі свого досвіду, знань психолого-педагогічних особливостей учнівського колективу, використовуючи існуючі методики, учитель конструює свій варіант вирішення педагогічної проблеми; 4. *Новаторський рівень* передбачає вирішення педагогічної проблеми на принципово нових засадах, відрізняється новизною, оригінальністю та високою результативністю.

Отже, творчий учитель - це особистість, яка характеризується високим рівнем педагогічної креативності (креативні риси особистості й додатково сформовані мотиви, особистісні якості, здібності, які сприяють успішній творчій педагогічній діяльності), відповідним рівнем знань предмету, який викладає, набутими психолого-педагогічними знаннями, уміннями та навичками, які, за сприятливих для педагогічної творчості учителя умов, забезпечують його ефективну педагогічну діяльність із розвитку потенційних творчих можливостей учнів.

Творчість є необхідною складовою праці вчителя. Без неї неможливий педагогічний процес. Творчість педагога специфічна за своєю суттю. Учитель дає науковим фактам, гіпотезам, теоріям нове життя, відкриваючи їм шляхи до розуму і серця своїх учнів. При цьому творчість - необхідна умова становлення самого педагога, його самопізнання, розвитку і розкриття як особистості. Творчість, розвиваючи креативні здібності, формує педагогічну талановитість учителя.

Слід зазначити, що ефективний розвиток педагогічної творчості і самореалізація вчителя можливі тоді, коли діяльність школи, система методичної роботи будується з урахуванням особистості вчителя, його віку, стажу, рівня педагогічної майстерності, ініціативи та здібностей.

Схильність учнів до певного виду творчості багато в чому залежить від інтересів учителя. Критеріальними підставами типології вчителів ми виділяємо їх володіння методикою розвитку креативних здібностей учня і вміння створити його портрет.

Група вчителів *першого типу* є досить великою. Це вчителі, які не володіють методикою розвитку креативних здібностей учнів і не вміють створювати портрет креативного учня. Вони знаходяться на етапі наслідування-копіювання.

Оскільки у вчителів цього типу сильне прагнення діяти за зразком, не виходити за рамки початкового способу діяльності, педагогічна підтримка для них важлива в особі наставника з розвиненими креативними здібностями, сформованої креативної компетентністю – це *група вчителів-ретрансляторів*.

Найбільша *група вчителів другого типу* – *вчителі-експлікатори* (від слова експлікація – пояснення, розгортання). Цей тип педагогів знаходиться на етапі переходу від наслідування-копіювання до творчого наслідування. Вони намагаються розвинути креативні здібності своїх учнів, знають, як це робити, але не можуть створити портрет креативного учня, його описати. Цей тип учителів потребує педагогічної підтримки, яка може проявитися у розвитку їхньої власної креативності.

Третій тип – *вчителі-імпровізатори* – сама нечисленна група респондентів. Вони здатні створювати портрет креативного учня, але не можуть навчити дітей діяти креативно, не володіють методикою розвитку креативних здібностей учнів. Педагогічна підтримка даного типу вчителів необхідна в особі професійного методиста, здатного грамотно відкоригувати дії вчителя і надати більшу вагомість і значимість його діяльності.

Четверта група вчителів – *вчителі-дослідники*, що знаходяться на творчому рівні. Вони вміють створити власний стиль креативної діяльності і здатні навчити цього своїх учнів.

У результаті вивчення рівня креативності учнів, учителів дослідники прийшли до висновку щодо продуктивності роботи педагогів різних типів з розвитку креативності школярів. У вчителів з високим рівнем креативності (4-й тип) результати розвитку креативних здібностей учнів вище, ніж у вчителів із середнім рівнем креативності. Однак останні (2-й тип), знаючи прийоми і способи розвитку креативних здібностей учнів, також домагаються досить високих результатів. Нижче результати розвитку креативних здібностей учнів у вчителів 1-го і 3-го типів [1, с. 24-25].

Отже, вчитель з високим рівнем креативності більш успішно формує креативні здібності учнів, але і вчитель, який не володіє достатнім рівнем креативності, але володіє методикою її розвитку, також здатний розвинути креативні здібності учнів. Для учня важливий зразок для наслідування, «значущий дорослий», вплив якого стане визначальним у розвитку його креативних здібностей. Оскільки в загальноосвітній школі працюють учителі з різним рівнем креативності, вважаємо, що приналежність учителя до того чи іншого типу можна закріпити в якості тих кінцевих результатів, яких студент може досягти ще у ВНЗ у залежності від своїх індивідуальних здібностей.

Література:

1. Брякова И.Е. Методическая система формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза / И.Е. Брякова: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2010. - С. 27-29.
2. Гатанов Ю.Б. Курс развития творческого мышления (по методике Дж. Гилфорда и Дж. Рензулли): первый год обучения (для детей 6-10 лет) / Ю.Б. Гатанов. - СПб: ГП «Иматон», 1996. - 84 с. - С.4.
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд; пер. с англ. Э.А. Голубевой // Психология мышления [зб. / ред. А. М. Матюшкин]. - М.: Прогресс, 1965. - С. 443-456.
4. Левовицький Т. Професійна підготовка і праця вчителів / Тадеуш Левовицький; пер. з пол. А. Івашко; НАПН України, Пол.-укр. культ. т-во м. Маріуполя (Україна). – К.; Маріуполь: Рената, 2011. – 119 с.
5. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы / Н.С. Лейтес. - М.: Знание, 1984. - 79 с. - С. 72.
6. Рындак В.Г. Педагогика креативности: монография / В.Г. Рындак. - М.: Универ. книга, 2012. - С. 18, 24-25.

7. Чудновский В.Э. Одаренность: дар или испытание / В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич. - М.: Знание, 1990. - 122 с. - С.36.
8. Kwiatkowska H. Pedeutologia / H. Kwiatkowska. – Warszawa, 2008. – 260 s.
9. Kwolik P. Kompetencje zawodowe nauczycieli nauczania początkowego w zreformowanej szkole podstawowej (szkic teoretyczny) / P. Kwolik // Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole / pod red. Michalewskiej. – Katowice, 2003. – S. 25.
10. Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela; red. A. Kotusiewicz. – Białystok, 2000. – Т. II. – S. 337–347.
11. Nauczyciel androgog na początku XXI wieku / red. W. Horynia, J. Maciewskiego. – Wrocław, 2004. – S. 23–24.
12. Nikitorowicz J. Edukacja regionalna i międzykulturowa / Jerzy Nikitorowicz. – Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009. – 529 s.

УДК 378.007:37.017(045)

Л.А. Павленко, ст.викладач,

КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» ЗОР

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ

В статье рассматриваются инновационные подходы к развитию творческого потенциалу учителя, его готовность к восприятию и усвоению новых педагогических технологий, их использование в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: *творчество, творческий потенциал, педагогическая технология, инновационные подходы, инновационный процесс, педагогическая мастерская, мастер-класс, педагогическое творчество, новатор, новаторский подход.*

In the article the innovative going is examined near development creative to potential of teacher, his readiness to perception and mastering of new pedagogical technologies, their use at educational process.

Keywords: *creation, creative potential, pedagogical technology, innovative approaches, innovative process, pedagogical workshop, master-class, pedagogical creation, innovator, innovative approach.*

Постановка проблеми. Сучасна освіта й особливо загальноосвітня школа під впливом науково-технічного прогресу та інформаційного буму вже порівняно тривалий час перебувають у стані неперервного організаційного реформування та переосмислення усталених психолого-педагогічних цінностей.

Згідно «Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015» року, поліпшення якості шкільної освіти, зокрема природничо-математичної, є необхідною умовою формування інноваційного суспільства та підвищення конкурентноспроможності економіки. Метою цієї Програми є розроблення механізму стійкого інноваційного розвитку природничо-математичної освіти, до якої відноситься предмет біологія, та його застосування у шкільній практиці.

Розвиток системи шкільної освіти потребує постійного оновлення технологій, прискореного впровадження інноваційних технологій, її швидкої адаптації до політичних, економічних та технологічних змін у світі.

Модернізація вітчизняної освіти, що відбувається на тлі інтенсивних соціальних перетворень, висуває нові вимоги до фахівців будь-якої галузі, надаючи пріоритетного значення таким особистісним якостям як уміння творчо працювати, самостійно вирішувати проблеми, прагнення до саморозвитку, розкриття своїх здібностей та можливостей, до творчої самореалізації.

Проблема творчості важлива й актуальна з багатьох причин, насамперед тому, що творчість – це широкомасштабна тема. Від її визначення залежить розуміння механізмів

розвитку як людини, так і суспільства. У світлі цієї значущості стає більш очевидним, що проблема творчості ще недостатньо добре вивчена. Обговорення питання про творчість зачіпає дві проблеми. *Перша* – це проблема джерел творчості. *Друга* – проблема механізмів: за яких умов наявна творчість, що являє собою процес творчого акту, як людина створює щось нове, як узагалі виникає нове, не існуюче раніше?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Джерела творчості сховані в глибинах людини, біосоціальної істоти (А. Маслоу, Ж. Піаже, З. Фрейд). Однак праця, які розкривають ці глибини вкрай мало. У своїх дослідженнях В.М. Дружинін дійшов висновку, що творча активність детермінована творчою (внутрішньою) мотивацією й виявляється в особливих умовах життєдіяльності [4, С. 61-71]

У зв'язку з цим **метою статті** є висвітлення інноваційних підходів до розвитку творчого потенціалу вчителя біології.

Виклад основного матеріалу. Природничо-математична освіта є одним з основних факторів розвитку особистості, що потребує оновлення її змісту з урахуванням суспільних запитів, потреб інноваційного розвитку науки та виробництва, запровадження сучасних методів навчання.

Проведений нами аналіз наукової літератури з питання розвитку творчого потенціалу дає можливість стверджувати, що: значним поштовхом для розвитку творчого потенціалу вчителя стали Закони України «Про загальну середню освіту» [1], «Про освіту» [2] та «Про інноваційну діяльність» [3].

Професіоналізація педагога і входження його в інноваційний режим роботи неможливі без творчого самовизначення, провідну роль у якому відіграє його налаштованість на самовдосконалення, самоосвіту, саморозвиток, без чого неможливе забезпечення нової якості освіти.

Сучасний учитель біології має бути готовим до сприйняття і засвоєння нових педагогічних технологій та їх застосування у начально-виховному процесі, тобто до інноваційної педагогічної діяльності. Майстерність учителя, його фаховий рівень, технологічна та інноваційна культура, а відповідно й ефективність навчально-виховного процесу залежить від уміння правильно визначити та оптимально поєднати можливості й переваги педагогічних інновацій.

Сучасний учитель призначений розв'язувати задачі що потребують серйозних педагогічних зусиль.

Освоєння нового змісту навчальних програм, нових форм та методів викладання, пошуки ефективних шляхів виховання, реалізація гуманістичної парадигми, необхідність враховувати швидкі зміни в суспільстві та інформаційному просторі предмета що викладається, – все це під силу лише психічно здоровому, професійно компетентному, творчо працюючому вчителю.

Творчий потенціал невичерпний, з роками він може розвиватися та збагачуватися відповідно до умов життєдіяльності особистості, її цілей, уявлень, прагнень. Вагомою умовою розвитку творчого потенціалу вчителя біології є творчий стиль життя.

Державна програма відродження освіти передбачає необхідність створення й упровадження нових прогресивних технологій в навчально-виховний процес, тому вчителю відводиться провідна роль у втіленні інновацій. Але ефективність упровадження інноваційних підходів у навчально-виховний процес можлива за умови організації підготовки тих, хто навчається, так і тих, хто навчає.

Педагогічна творчість реалізується на двох рівнях:

– Творчість у широкому розумінні. Виявляється вона у відкритті нового для себе, тобто виявленні педагогом варіативних нестандартних способів розв'язання завдань. На цьому рівні відбувається перехід від алгоритмізованих, стереотипних прийомів до суб'єктивно нових.

– Творчість у вузькому розумінні. Суттю її є відкриття нового для себе і для інших, новаторство.

У творчих педагогів краще розуміння себе, висока самоповага, адекватна самооцінка, сильний зв'язок між такими підструктурами самосвідомості, як знання про себе, ставлення до себе, задоволеність своєю професійною діяльністю. Але творчий, конструктивний педагог не обов'язково є педагогом з високим інноваційним потенціалом. Інтерес до новацій може співіснувати із спрямованістю не на розвиток вихованця, а на інші зовнішні цілі: підвищення престижу в очах адміністрації, колег, батьків вихованців, задоволеність від володіння «модними» методиками. Це означає, що особистісна центрація педагога може спрямовуватися у різні сфери.

Під впливом інноваційних процесів поступово змінюється структура освітньої системи: відмирають застарілі громіздкі педагогічні системи і виникають нові. Відбуваються зміни в структурі та реалізації різноманітних управлінських схем педагогічної діяльності, яка є насамперед творчою за характером і змістом.

Розвитку творчого потенціалу вчителя природничих наук сприяє створення альтернативних шкіл, розширення поля вибору варіантів педагогічної діяльності.

Сьогодні в школі є чимало інноваційних програм, авторських технологій, альтернативних підручників, науково-методичних посібників тощо. У навчально-виховному процесі використовуються сучасні мультимедійні технології.

Створюються організаційно-педагогічні умови, які узаконюють педагогічну творчість і спрямовують її на зв'язок із педагогічною наукою.

Стимулом для розвитку творчого потенціалу стала зміна структури позашкільного та внутрішньо шкільного управління. В сучасній школі почали працювати психологи, соціологи, завідувачі методичних кабінетів, заступники директорів шкіл із науково-методичної роботи, наукові консультанти з числа професійних учених-дослідників [7, с.41].

Інноваційним підходом до розвитку творчого потенціалу вчителя природничих дисциплін (біології) є створення «творчої педагогічної майстерні» пріоритетом якої стало створення, апробація, адаптація нових технологій навчання, виховання, управління.

Членами «творчої педагогічної майстерні» є педагоги, які за інтересами групуються у творчі динамічні групи. Члени творчих динамічних груп можуть переходити з однієї групи в іншу для виконання наукових завдань, працювати одночасно в кількох групах.

Однією з важливих характеристик нового інноваційного спрямування є використання майстер-класу, як форми розвитку творчого потенціалу вчителя під час підвищення його педагогічної кваліфікації на курсах вдосконалення вчителів [5, с.217].

Характеризуючи майстер-клас, М.М.Поташник відмічає, що це вид професійного об'єднання в складі вчителя-майстра й групи вчителів-учнів.

Перевага майстер-класу над іншими формами професійного спілкування в тому що: по-перше, ідея проведення майстер-класу спрямована на результативність роботи його «учнів», і практико- та компетентісно-орієнтована; по-друге, майстер-клас – одна з інтерактивних форм професійної взаємодії педагогів, що вигідно виділяє її від репродуктивних форм спілкування вчителів; по-третє, майстер-клас як форма розвитку творчого потенціалу слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів передбачає використання емпіричних методів: спостереження, вивчення документів та результатів діяльності вчителя-майстра, розробку дидактичних матеріалів для роботи у власній педагогічній діяльності [6, с.3].

Висновки. Упровадження в роботу для слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів природничих дисциплін (вчителів біології) експериментального спецкурсу «Педагогічні інновації: теорія і практика» приведе до підвищення в учителів рівня сформованості знань про творчі процеси та творчу діяльність, розвитку творчого потенціалу та створення мотивації до розвитку творчості в педагогічному процесі.

Педагогічна творчість – це завжди пошук нового, або для себе (винахід нестандартних рішень педагогічних задач), або для себе і для інших (створення нових оригінальних підходів окремих прийомів які перебудовують відомий педагогічний досвід).

Учитель не народжується новатором, він ним стає, працюючи над собою в соціумі, який потребує новаторських підходів до освітньої діяльності й створює для цього необхідні

умови які ведуть до істинної творчості.

Література:

1. Закон України «Про загальну середню освіту» // Загальна середня освіта. Збірник нормативно-правових документів. Ч. I – Київ, 2003. – 436 с.
2. Закон України «Про освіту» // Загальна середня освіта. Збірник нормативно-правових документів. Ч. I – Київ. – 436 с.
3. Закон України «Про інноваційну діяльність» // Загальна середня освіта. Збірник нормативно-правових документів. Ч. I – Київ. – 436 с.
4. Дружинин В.Н. Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапазона» / В.Н. Дружинин // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 2. – С. 61-71.
5. Павленко Л.А. Майстер-клас – форма розвитку творчого потенціалу вчителя біології в системі післядипломної педагогічної освіти / Л.А Павленко // Наукові записки. – Випуск 82. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2009. – Частина 2. – 328 с.
6. Формы профессионального обучения педагогов: мастер-классы, технологические приёмы / авт.-сост. Т.В. Хуртова. – Волгоград: Учитель, 2008. – 207 с.
7. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність / В.В. Химинець – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 360 с.

УДК 373.31.035.6

*Н.М. Пташнік, Вінницький обласний інститут
післядипломної освіти педагогічних працівників*

ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНО СПРЯМОВАНИХ ЦІННІСНИХ ОРІНТАЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НАРОДОЗНАВСТВА

На основі народознавчого підходу обосновано специфіку формування патріотически направлених ціннісних орієнтацій молодших школярів у позакласній виховній роботі.

Ключевые слова: *народознавческий подход, патриотически направленные ценностные ориентации, младшие школьники, внеклассная воспитательная работа.*

In the article describes the specific of the formation of the patriotic directed value orientation for primary schoolchildren in the afterclasses upbringing work given on the bases of the ethnology method of approach.

Keywords: *ethnology method of approach; patriotically directed; value orientation; primary schoolchildren; afterclasses upbringing work.*

Постановка проблеми. Нині в сучасній школі актуальними є питання патріотизму. Тому перед школою висувається на перший план проблема національно-патріотичного виховання молодших школярів, зокрема формування в них патріотично спрямованих ціннісних орієнтацій. Особлива роль у цьому процесі належить системі національного виховання, а саме народознавчій виховній роботі з молодшими школярами, що має найактивніший вплив на формування позитивного ставлення до своєї нації, свого народу, своєї Батьківщини. Адже виховати свідомого громадянина і патріота означає сформувати в дитини комплекс певних знань, особистісних якостей і рис характеру, які є основою специфічного способу мислення та спонукальною силою у повсякденних діях, вчинках, поведінці.

Проблема формування ціннісних орієнтацій молодих людей на найвищій національно-патріотичній вартості набуває загальнодержавного значення, адже рівень духовності та моралі, культурні запити й потреби сучасної молоді – найбільш вагомими важелі національного виховання, які забезпечують збереження й примноження потенціалу матеріальних і соціально-духовних багатств суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема цінностей набула неабиякого звучання у сучасній психолого-педагогічній науці. Дослідники одноставно тлумачать ціннісні орієнтації як життєві, моральні та естетичні імперативи залучення особистості до

суспільної практики і соціальної дійсності (В.Бутенко, Є.Бондаревська, З.Васильєва, А.Войскобойніков, В.Дряпіка, І.Зязюн, П.Ігнатенко, М.Казакіна, П.Лейзеров, Т.Мальковська, В.Півоев, О.Семашко, О.Сухомлинська та ін.). Втім формуванню ціннісних орієнтацій молодших школярів приділено лише окремі дослідження (Н.Бібік, О.Савченко, Г.Тарасенко, В.Тименко, А.Щербо та ін.).

Цінними для нашого дослідження є праці О.Вишневського, П.Кононенка, О.Любара, В.Мацюка, В.Пугач, М.Стельмаховича, Д.Федоренка, які розвивають педагогіку віри у вічні цінності, високі національні ідеали, загальнолюдські духовні цінності. Чималий внесок зробили для творчого відродження українського національного виховання А.Алексюк, А.Погрібний, Д.Тхоржевський, В.Каюков, Є.Сявавко. Вони активно сприяли піднесенню етнічного виховання на сучасний рівень наукового і культурного розвитку.

Належну увагу національному вихованню приділили психологи, які досліджують проблему ціннісних орієнтацій крізь призму почуттів, потреб, свідомості, взаємин (І.Бех, О.Киричук, І.Кульчицька, В.Москалець та ін.). Сучасні педагоги, розробляючи нові концепції виховання, вивчають особистість як суб'єкт діяльності, здатної до моральної саморегуляції й саморозвитку (Ш.Амонашвілі, М.Боришевський, О.Киричук, С.Максименко, В.Моляко). Вплив українських народних традицій на формування ціннісних орієнтацій особистості досліджують Т.Дем'янюк, Ю.Руденко, О.Столяренко та ін. Варто згадати також дисертаційні роботи, що дотично вивчають проблеми національного виховання дітей в позаурочній роботі (Г.Гуменюк, В.Каюкова, В.Кіндратова, О.Красовської, В.Коваль, І.Охрименко, Р.Петронговського, В.Стрельчук, Н.Христич тощо). Утім цілісних досліджень шляхів формування патріотично спрямованих ціннісних орієнтацій молодших школярів засобами народознавства допоки не здійснено.

Метою статті є теоретико-методологічне обґрунтування процесу формування патріотично спрямованих ціннісних орієнтацій молодших школярів засобами народознавчої роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми виходимо з того, що виховання дитини насамперед передбачає формування її ціннісних орієнтацій. Відтак знаходимо різні підходи науковців щодо тлумачення понять «цінності», «ціннісне орієнтування», «ціннісні орієнтації», «ціннісне ставлення». Б.Ананьєв та М.Рокич стверджують, що саме ціннісне орієнтування визначає мотивацію поведінки людини, виражає її свідоме ставлення до навколишньої дійсності, впливаючи таким чином на її життєдіяльність [1].

Близькою нам є позиція О.Вишневського, який вважає, що ціннісне орієнтування є певною ієрархічною системою ідеалів, фундаментальних понять і цілей, що можуть трактуватися як у контексті життя всього суспільства, так і крізь призму життя окремої людини. Будучи «еталоном», ціннісні орієнтації вказують на вектор виховних зусиль молодих поколінь, формуючи виховний ідеал [2, с.218].

Важливою, на наш погляд, є думка О.Савченко, яка вважає, що узагальнено інваріантні характеристики ціннісних орієнтацій можна визначити як опосередковані культурою еталони бажаного і належного ставлення особистості до об'єктів матеріальної і духовної діяльності, до природи. Але у педагогічному аспекті дуже важливо обґрунтувати таку систему ціннісного орієнтування, яка має бути основою виховання і розвитку учнів, внутрішнім компонентом їхньої свідомості, самосвідомості, мотивом і регулятором позитивно спрямованої діяльності [4, с.4].

У контексті нашого дослідження *ціннісні орієнтації молодшого школяра* тлумачимо як стійке інтегративне трикомпонентне психологічне утворення, яке виявляється в емоціях та мотивації вчинків дитини, її поведінкових реакціях, уявленнях про систему власних ціннісних еталонів, яке у майбутньому зреалізується у певну смисложиттєву позицію особистості та стане характеристикою індивідуального духовно-культурного буття людини.

Оскільки вважаємо неправомірним говорити про можливість формування у молодших школярів патріотичних цінностей у загальноприйнятому значенні, пропонуємо до обігу термін *«патріотично спрямовані»* цінності та ціннісні орієнтації. На жаль, через свої вікові особливості молодший школяр не здатний до вищих проявів патріотизму, які

обумовлюються чинниками, що формуються лише з підліткового та юнацького віку.

Проте саме у цьому віці закладаються світоглядні основи майбутніх переконань, формується досвід поведінки та вчинків, які стануть основою світосприйняття молодої людини у майбутньому. Ті цінності, які дитина молодшого шкільного віку здатна осмислити і визначити як свій життєвий орієнтир, є базовими у формуванні громадянсько-патріотичних та національних ціннісних орієнтацій у майбутньому. На основі доброти і справедливості, порядності й освіченості, закладених у молодшому шкільному віці, у підлітковому та юнацькому віці формуються патріотизм і готовність до самопожертви, відповідальність за сучасне і майбутнє нації, держави.

Відтак, *патріотично спрямовані ціннісні орієнтації* молодших школярів тлумачимо як стійке інтегративне особистісне утворення, що є результатом:

– національно-патріотичних установок на основі етнічних ціннісних орієнтацій та мотивів, що утворюють необхідну емоційно-почуттєву основу освоєння учнями народознавчих понять (позитивні переживання народознавчих знань, народознавчі судження, національно-патріотичні почуття і переконання, потреба розширювати національний світогляд, бажання брати участь у суспільній праці, обрядах, святах тощо);

– утворення у дітей сукупності народознавчих знань і уявлень, що утворює надійну інтелектуальну основу, без якої адекватне осмислення учнями народознавчих понять не можливе (знання та уявлення дітей про державу та народ, державні та народні символи, історію країни та рідного народу, власного родоводу тощо);

– матеріалізації результатів синтезу ціннісно-мотиваційного ставлення до своєї Батьківщини та народознавчих знань школярів в їхніх поведінкових програмах (патріотичні вчинки, народознавча діяльність, здатність до співпраці з іншими, реалізація усвідомлених народознавчих знань у поведінці), національній самосвідомості та навичках саморегуляції національно-патріотичної поведінки.

Розглянемо специфіку формування патріотично спрямованих ціннісних орієнтацій в учнів початкової школи.

У молодшому шкільному віці процес соціалізації особистості пов'язаний зі вступом дитини до школи. Саме у цей період під впливом навчання у дитячій свідомості з'являються новоутворення, що дозволяють ефективно засвоювати культурні цінності соціуму, які згодом можуть стати фундаментом ціннісних орієнтацій молодших школярів. Проаналізуємо особливості молодшого шкільного віку як передумови успішного формування ціннісних орієнтацій на народознавчому матеріалі.

Саме в цей віковий період (6–10 років) в учня формується внутрішня позиція, що породжує потребу посісти нове місце в житті й виконувати нову громадсько-значущу діяльність [5, с.244]. На цьому етапі у молодшого школяра формується ядро особистості, (моральні почуття, цінності, переконання), відбувається набуття досвіду моральної поведінки, він стає активним учасником у житті колективу, у виборі доручень, у виконанні улюблених справ. У дитини виникають відносно стійкі форми поведінки і діяльності, які в майбутньому стануть основою формування її характеру [8, с.22].

В цей період молодший школяр набуває певних знань, умінь і навичок, збагачується його досвід соціальної поведінки, формуються перші, відносно стійкі ціннісні орієнтації [7, с.33]. Тому молодший шкільний вік є найбільш сприятливим щодо формування ціннісного світу дитини, її ставлень, орієнтирів та моральних переконань, що в майбутньому визначать поведінку та місце дитини в суспільстві.

Загальновідомо, що важливим мотивом діяльності людини постає інтерес як компонент вибіркового спрямування індивіда на ті чи інші об'єкти, у прагненні пізнати їх. Інтерес виступає дієвим стимулом активності особистості. Однією з переваг молодшого шкільного віку для формування ціннісних орієнтацій на певному матеріалі виступає допитливість як вікова особливість дітей даної вікової групи. Якщо у підлітковому віці інтереси мають більш викристалізований характер, і підліток свідомо відкидає інформацію, яка не цікавить його, то молодший школяр із захопленням сприймає максимум інформації, яка пропонується.

Оскільки ціннісне відношення людини не стільки реалізується у судженнях суб'єкта,

скільки в емоційних реакціях на події, то емоції завжди ціннісно виражені. Первинна реакція людини, яка свідчить про її ціннісні пріоритети, завжди емоційна. Своєрідність емоційного процесу в молодшому шкільному віці полягає в емоційній вразливості молодших школярів, безпосередньому прояві і зовнішній виразності емоцій. Ці діти емоційно піддатливі до емоційних впливів. Для молодшого школяра властива надзвичайна широта емоцій і реактивність, легкість переключення від однієї емоції до іншої. Оскільки емоційну сферу молодших школярів складають переживання нового, здивування, сумніву, радощів пізнання, то емоції є базою для формування ціннісних орієнтацій під час освоєння народознавчого матеріалу, експресивному, багатому на засоби виразності.

Якщо патріотично спрямовані цінності досягають достатньо високого рівня розвитку в ієрархії цінностей молодших школярів, то вони спонукають дитину до дії, визначають і формують процес цілепокладання, зумовлюють переваги в прагненнях і бажаннях, а найбільш значущі ціннісні орієнтації слугують для молодшого школяра інструментом пізнання основ життя, визначення свого місця в світі. Тому вміло організований процес формування ціннісних орієнтацій молодших школярів на національні здобутки рідного народу стане спонукальною силою до осмислення патріотичних поглядів та орієнтирів.

Значну роль у формуванні патріотично спрямованих ціннісних орієнтацій молодших школярів відіграє *позакласна народознавча робота*. Як відомо, у своєму історичному розвитку виховання дітей у багатьох країнах світу є найефективнішим тоді, коли воно враховує природу дітей, довкілля, має народний, національний характер, ґрунтується на досягненнях людино- та вітчизнознавчих, суспільних наук [9, с.7].

Інтерес до позаурочної роботи, її виховного потенціалу турбує не одне покоління дослідників. Науковці (С.Баранов, Л.Болотіна, В.Лозова, Н.Мойсеюк, Г.Пустовіт, В.Кукушин, Н.Косарева, Л.Крицька, О.Кобрій, Я.Гнутель, В.Сластьонін, Т.Сущенко, Г.Троцько, М.Фіцула та ін.) визначають специфіку позакласної виховної роботи, вбачають у ній значний духовно-розвивальний потенціал, особливо за умови урахування індивідуальних особливостей дітей, їхніх інтересів, задатків та здібностей, що якнайкраще може бути забезпечено саме в умовах позаурочної взаємодії учителя й учня. Безумовною передумовою успішної виховної роботи у позаурочний час дослідники визначають її системність та цілеспрямованість.

Значною перевагою позаурочної роботи є те, що вона дозволяє максимально зреалізувати самостійність дітей, створити діючі самоврядні механізми, які за умов тактовної, проте активної допомоги педагогів можуть сприяти реалізації виховних завдань [6, с.263].

Позакласну народознавчу роботу з формування патріотично спрямованих ціннісних орієнтацій молодших школярів розуміємо як систему взаємодії вчителя та учнів, що узгоджується з навчальним процесом і логічно продовжує роботу на уроках, проте здійснюється у позаурочний час з метою опанування народознавчого матеріалу, формування на його основі ціннісних орієнтацій, залучення учнів до практичної діяльності та творчого самовираження у народознавчій сфері. Система виховної роботи у позаурочній діяльності організовується на добровільних засадах, спрямовується на розширення й поглиблення народознавчих знань, умінь і навичок учнів, розвиток самостійності, творчих здібностей, інтересу, спрямована на формування свідомого громадянина з почуттям любові до народу та Батьківщини.

Виховний потенціал позакласної народознавчої роботи полягає у забезпеченні особистісно зорієнтованого спрямування процесу виховання з урахуванням вікових особливостей дітей (потреб в ігрових ситуаціях, у зразках для наслідування, емоційно-почуттєвих акцентах, конкретно-образному мисленні); доповненні, розширенні, поглибленні системи народознавчих знань, світоглядних установок; сприянні проявам творчості та ініціативи учнів і педагогів; можливості інтегрувати зусилля школи, родини, громадськості у національному вихованні школярів. Позакласна народознавча робота ґрунтується на добровільній ініціативі й активності молодших школярів. Ця діяльність базується на інтересі і бажанні дітей її виконувати, тому вона не обов'язкова для всіх учнів класу. Зміст її виходить

за межі шкільної програми. Вона має бути цікавою для учнів, задовольняти їхні інтереси й потреби. Позакласна народознавча робота сприяє формуванню у молодших школярів ціннісного ставлення до Батьківщини, що є одним з головних завдань сучасної школи.

Для того щоб досягти високого результату у процесі позакласної народознавчої роботи, вчителю необхідно наповнити зміст виховної роботи, форми та методи етноелементами. Адже завдяки такій роботі на зразках життя старших поколінь, жителів свого краю, українського народу учні засвоюють досвід попередніх поколінь, зразки їхньої поведінки у різних ситуаціях, їхні погляди та уявлення, цінності та переконання. Учні формують власний світогляд, вибудовують систему власних ціннісних орієнтацій. На основі цього дитина починає виявляти самостійність, свідомість у ставленні до навколишнього світу та людей, до моральних норм суспільства. В силу вікових та психологічних особливостей, життєвий та моральний досвід ставлення учнів до суспільства, до Батьківщини, до своєї країни обмежений. Тому позакласна народознавча робота є тією ланкою виховного процесу, яка забезпечить формування етнічного світогляду учнів початкової школи на найвищій цінності та вартості рідного народу.

Висновки. Отже, формування патріотично спрямованих ціннісних орієнтацій молодших школярів засобами народознавства – це реалізація належного ціннісного забезпечення всіх виховних впливів на дітей. Адже виховання на основі етнічних, народних цінностей – це провідний шлях формування особистості, її світогляду, громадянської позиції, що забезпечує формування в учнів не лише системи знань, але й системи ціннісних орієнтацій на найвищій людській вартості, серед яких чільне місце посідають національно-патріотичні.

Література:

1. Агаркова Н.І. Педагогічні умови забезпечення соціально-правового захисту старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Наталя Іванівна Агаркова ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 21 с.
2. Алексеева А.В. Особливості формування системи ціннісних орієнтацій обдарованої особистості / А.В. Алексеева // Обдарована особистість : пошук, розвиток, допомога : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 27-29 квітня 1998 р.) / за заг. ред. С.Д. Максименка. – К. : Гнозис, 1998. – С. 299-303.
3. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України : історія, теорія : підручник для студ., асп. та мол. викл. вузів / А. М. Алексюк ; Міжнародний фонд «Відродження». – К. : Либідь, 1998. – 558 с. – (Програма «Трансформація гуманітарної освіти в Україні»).
4. Артемова Л. В. Театр і гра : вдома, у дитячому садку, в школі / Л.В. Артемова. – К. : Томіріс, 2002. – 292 с.
5. Божович Л.И. Проблемы формирования личности : избранные психол. труды / Л. И. Божович ; ред. Д. И. Фельдштейн ; Академия педагогических и социальных наук, Московский психолого- социальный ин-т. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 352 с. – (Серия «Избранные психологические труды» : в 70-и т.).
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
7. Люблінська Г.О. Дитяча психологія : навчальний посібник / Г.О. Люблінська. – К. : Вища школа, 1974. – 355 с.
8. Основні орієнтири виховання учнів 1-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України : програма / за ред. І.Д. Бега ; Академія педагогічних наук України. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2009. – 80 с.
9. Руденко Ю. Основи сучасного українського виховання / Ю. Руденко. – К. : Видавництво ім. Олени Теліги, 2003. – 328 с.

ВПЛИВ АЛКОГОЛЮ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ПІДЛІТКІВ

В статье рассмотрена проблема алкогольной зависимости в Украине и в мире, и показано, что ситуация уже приобрела угрожающие масштабы и может привести к вырождению украинской нации, потому этот вопрос поднимается на уровень национальной безопасности. Рассмотрены стадии появления алкогольной зависимости, представлены современные научные представления о механизме возникновения и развитии алкогольной зависимости.

Ключевые слова: *алкогольная зависимость, вырождение украинской нации, стадии алкогольной зависимости.*

The article deals with the problem of alcohol addiction in Ukraine and in the world, and it is shown that the situation has assumed alarming proportions and can lead to degeneration of the Ukrainian nation, and this issue rises to the level of national security. The progress stages of alcohol dependence are revealed, and current scientific understanding of the mechanism of occurrence and development of alcohol dependence is presented.

Keywords: *alcohol addiction, degeneration of the Ukrainian nation, alcohol dependence stages.*

Актуальність дослідження. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті визначає основні стратегічні напрями її вдосконалення. Зокрема, одним із пріоритетних завдань середньої освіти є виховання в молодій людини відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності.

За останнє десятиріччя поширення алкоголізму в Україні набуло катастрофічних розмірів і рис соціального лиха, що загрожує національній безпеці країни. Це призводить до найтяжчих психічних, особистісних і поведінкових розладів, адміністративних порушень і карних злочинів, небажання відвідувати освітні установи, бродяжництва, до венеричних захворювань та СНІДу.

Огляд досліджень і публікацій. Вивчення питання алкоголізму неповнолітніх здійснюється у таких напрямках: медичні особливості алкоголізму – В.Белюмов, Б.Братусь, С.Гарницький, П.Копит, П.Сидоров, Ф.Углов та інші; психологічна профілактика – Д.Белухін, Н.Дементьєва, Д.Колесов, Н.Максимова та інші; педагогічна профілактика цього явища – Л.Анісімова, І.Лисенко, О.Маюров, В.Оржеховська, О.Пилипенко, М.Фіцула та інші. Переважна більшість означених психолого-педагогічних досліджень стосується проблем попередження та подолання підліткового алкоголізму.

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення в Україні, глобальна екологічна криза актуалізували проблему збереження фізичного, психічного, духовного і соціального здоров'я підростаючого покоління. Необхідність дослідження проблеми антиалкогольної пропаганди серед підлітків зумовлена низкою суперечностей, а саме: між суспільною необхідністю формування у молоді здорового способу життя й поширенням серед них вживання алкоголю. Саме тому антиалкогольну орієнтацію молоді слід проводити уже з перших класів, оскільки сприйняття алкогольних традицій мікросоціального середовища починається з дошкільного віку, а формування алкогольних настанов (як негативних, так і позитивних) з дев'яти-десяти років.

Мета дослідження. Проаналізувати токсичний вплив алкоголю на молодий організм; тяжкі соціальні, медичні, психологічні наслідки алкоголізації, швидке формування алкоголізму у дітей, підлітків.

Виклад основного змісту. Конституція України визнає життя і здоров'я людини найвищими соціальними цінностями. Відповідно до Основного Закону, держава несе

відповідальність перед людиною за свою діяльність і зобов'язана ефективно вирішувати завдання виховання здорового покоління, від чого значною мірою залежить соціально-економічний розвиток суспільства і країни в цілому. Низький рівень здоров'я молодих людей, що проходять службу в Збройних Силах України, є свідченням негативного ставлення молоді до власного здоров'я: придатними до військової служби визнається 74-76% юнаків, а кількість тих, хто отримує відстрочку за станом здоров'я, постійно збільшується.

В Україні відзначається щорічне погіршення психічного здоров'я підлітків, насамперед, внаслідок вживання алкогольних напоїв, наркотичних та інших психотропних речовин. Кількість випускників шкіл, які є практично здоровими становить 5%-15%. За таких умов здоров'я школярів має стійку тенденцію до погіршення [3, 88 с.].

За роки незалежності населення України скоротилось більше ніж на шість мільйонів осіб – з 52 млн. в 1991 році до 42,953 млн. у 2014 році. Щорічно українців стає менше на півмільйона. З 700 тисяч померлих щорічно – 400 тисяч помирає від серцево-судинних захворювань, які здебільшого є результатом нездорового способу життя і, перш за все, вживання алкоголю.

Алкоголізм охопив усі регіони України і становить особливо небезпечну проблему, яка призводить до значних економічних, моральних збитків, духовного розкладу суспільства, загрожує генофондові нації, державній і національній безпеці. Пияцтво в сучасному українському суспільстві набуло особливо хворобливого характеру майже за всіма показниками – рівнем споживання алкоголю, захворюваності, смертності на ґрунті зловживання спиртними напоями, прилученням до споживання алкоголю наймолодшої частини населення – дітей та підлітків.

Споживання алкоголю в Україні одне з найвищих у світі: 15 літрів чистого алкоголю (100% спирт) на рік на душу населення за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ). Український МОЗ дає цифру скромнішу – 11 літрів. За інформацією міністерства, на кожного українця щорічно припадає

7 літрів міцного алкоголю, 60 літрів пива і не менше 7 літрів вина. Слід зазначити, що, згідно з дослідженнями ВООЗ, незворотна деградація генофонду – тобто, виродження нації – починається при вживанні 6-8 літрів алкоголю на рік на душу населення. За рівнем споживання алкоголю українці – серед світових лідерів. Більше, ніж в Україні, п'ють тільки в Угорщині, Шотландії, Росії та Молдові, де за різними оцінками вживають від 16 до 22 літрів алкоголю на душу населення на рік [7, 35 с.].

Розширення у сучасній Україні ринку алкогольних напоїв, їх розмаїття та легкість придбання, нав'язлива реклама, а також дуже розповсюджена серед населення країни своєрідна традиція вживання алкоголю стають причинами раннього вживання алкоголю та алкоголізації дітей і молоді. Поява на початку життєвого шляху молодої людини такої шкідливої звички, як регулярне вживання алкоголю, зумовлює погіршення стану здоров'я, деградацію особистісної структури й заважає реалізації можливостей молоді.

Проблема вживання алкоголю в юнацькому віці останнім часом стала актуальною щодо формування здорового способу життя серед молоді. За даними досліджень учених, майже третина опитаних підлітків визнала, що вживає спиртні напої не рідше, ніж раз на тиждень, а 9% – постійно. Діти – майбутнє нації, тому їх здоров'я повинно стати чи не найголовнішим об'єктом піклування як суспільства, так і держави. Адже алкоголь особливо активно впливає на організм, що не сформувався, поступово руйнуючи його [2, 21 с.].

Механізм дії алкоголю простий. Основою всіх алкогольних напоїв є винний спирт (етанол), який викликає сп'яніння. Алкоголь потрапляє зі шлунка в кров через 2 хвилини після вживання, всмоктується і через 1-1,5 години його концентрація в крові максимальна. Із крові він надходить до клітин всіх внутрішніх органів. У першу чергу страждають клітини великих півкуль головного мозку, уповільнюється формування складних рухів, змінюється співвідношення процесів збудження і гальмування в центральній нервовій системі. У корі головного мозку етанол пригнічує центри, що відповідають за вияв почуттів. Людина втрачає здатність керувати собою, не контролює свої дії і робить необдумані вчинки, які нерідко закінчуються трагічно. Одночасно порушується робота судин головного мозку:

відбувається їх розширення, збільшення проникності, що може викликати крововилив у тканину мозку. У підлітковому віці мозкова тканина бідна фосфором, багата водою, знаходиться в стадії структурного і функціонального удосконалення. Навіть невеличкі дози алкоголю впливають на обмін у нервовій тканині, передачу нервових імпульсів, тому алкоголь особливо небезпечний для неї [1, с. 54].

Кількаразове або регулярне вживання алкоголю здійснює вплив, що буквально спустошує психіку підлітка. Підліток, що називається, «тупішає» інтелектуально і емоційно. Вживання алкогольних напоїв особливо небезпечно в дитячому та підлітковому віці, коли не завершилося формування організму. У цей період у печінці відсутній спеціальний фермент, який розщеплює етиловий спирт, тому в підлітковому віці руйнівний вплив алкоголю на печінку відбувається в значно коротший термін, ніж у дорослих.

Порушення роботи нервової системи та внутрішніх органів спостерігається при будь-якому вживанні спиртного: одноразовому, епізодичному чи систематичному. Токсична дія алкоголю на організм підлітка у кілька разів сильніша, ніж на організм дорослого. Навіть одноразове вживання спиртного може мати найсерйозніші наслідки. При концентрації алкоголю в крові 0,5-0,6% (це відповідно 0,5 л горілки) у підлітка може наступити смерть. При кожному гострому сп'янінні гине певна кількість клітин, порушується обмін речовин. Інтенсивність руйнування клітин і порушення функцій органів залежить від кількості випитого, стану внутрішніх органів, спадковості, віку і статі. У більшості випадків при гострому сп'янінні раптова смерть спричинена розладом коронарного кровообігу, зупинкою серця, травмою, нещасним випадком. Зловживання алкоголем стимулює розростання сполучної тканини у внутрішніх органах, призводить до атеросклерозу судин, внаслідок чого порушується живлення тих чи інших органів і систем, що спричиняє передчасну старість [8, с. 82].

Алкоголь – це легкий наркотик з важкими наслідками. Як і всі наркотичні речовини, він викликає залежність. Систематичне вживання спиртного веде до підвищення стійкості до спирту. Щоб викликати сп'яніння, потрібно збільшувати дозу. Поступово функціональні розлади переходять в органічні. Розвиваються такі важкі недуги як гастрит, гепатит, цироз печінки, панкреатит, хронічні захворювання легень, алкогольні психози тощо. Алкоголізм, що розвивається далі, – хронічна хвороба, яка прогресує на основі регулярного і тривалого вживання алкоголю і характеризується особливим патологічним станом організму: нестримним потягом до спиртного, зміною ступеня його перенесення і супроводжується глибокими незворотними змінами психоемоційної сфери, деградацією особистості. Алкогольна залежність настає не тільки при регулярному вживанні міцних спиртних напоїв. Систематичне вживання слабоалкогольних напоїв, пива може викликати алкоголізм так само як вино, горілка, коньяк (пивний алкоголізм). Хвороба формується поступово, непомітно для оточуючих і самого майбутнього алкоголіка. Для такого хворого сп'яніння є найкращим психічним станом. Цей потяг не піддається логічним пропозиціям припинити пити, вся енергія, засоби і думки спрямовані на добування спиртного, незважаючи на реальний стан. Наслідки ж постійного впливу алкоголю на нервово-психологічний розвиток дітей воістину жахливі. З психологічної точки зору у дітей формуються психопатичні стани, асоціальні форми поведінки. Імовірність, що така дитина у майбутньому стане злочинцем або психічно хворою людиною набагато вища, ніж в інших дітей.

Згідно з «Європейським опитуванням учнівської молоді про вживання алкоголю та наркотичних речовин», майже 87% українських школярів 15-17 років хоч раз у житті пробували алкоголь. Більше 26% учнів вживають алкоголь 1-2 рази на місяць і близько 14% – 3-5 разів.

До 11 років перше знайомство з алкоголем відбувається або випадково, або його дають «для апетиту», «лікують» вином, або ж дитина сама з цікавості пробує спиртне (мотив, властивий здебільшого хлопчикам). У старшому віці це частіше трапляється з традиційного приводу: «свято», «сімейне торжество», «гості» і т. д. Зазвичай, це буває, так би мовити, «безневинна» чарочка на честь дня народження або іншого свята. І хоча це відбувається за згодою батьків, у колі родини, все ж і таке прилучення дітей до вина небезпечне. Адже варто

раз доторкнутися до спиртного, як уже знімається психологічний бар'єр – і підліток вважає, що він уже має право випити з товаришами або навіть сам, якщо з'явиться така нагода.

Україна за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я посідає перше місце в світі за рівнем дитячого алкоголізму, 40 % підлітків споживають алкогольні напої принаймні один раз на місяць.

Чим молодша дитина, тим сильніше виявляється токсичний вплив алкоголю на її організм. Особливо небезпечний алкоголь для дитини якщо він вживається систематично протягом тривалого часу.

У літературі описано захворювання хлопчика 4,5 років, якому з 7-місячного віку від болю в животі щодня давали по 10-20 г, а після року по 50-80 г горілки, розведеної підсолодженою водою. У хлопчика розвинулась потреба в алкоголі. Без алкоголю він не міг заснути ні вдень, ні вночі. На 3 -му році життя розумовий розвиток його призупинився, мова стала повільною, вимова невиразною. Потім зник апетит, з'явилися часті рідкі випорожнення, дитина стала худнути, у неї збільшилась печінка. Хлопчика поклали до лікарні, де після проведеного лікування його стан покращився. Однак через 3 місяці його стан знову погіршився і він помер, незважаючи на вжиті лікарями заходи. Безпосередньою причиною смерті виявився алкогольний цироз печінки [6, 36 с.].

Алкоголізм потребує дуже складного і тривалого лікування, а результати такого лікування часто є невтішними. При декомпенсації захисних можливостей організму розвивається кома, яка може привести до летального кінця. При одужанні такого хворого повної реабілітації всіх органів та систем не відбувається. Через певні особливості підліткового організму алкогольна залежність, хронічний алкоголізм розвиваються у підлітків значно швидше, ніж у дорослих.

Наочний приклад хронічного алкоголізму у дитини наводить Є.М. Лубоцька-Россельс: «Багато років тому на одній з вулиць швейцарського містечка Берна був підібраний 6-річний хлопчик без свідомості. З рота дитини буквально несло спиртним. У лікарні він прийшов до тями тільки через 17 годин, але ще два дні не міг вимовити ні слова. Лише на 6-й день хлопчик згадав своє ім'я, ім'я матері і свою адресу. Мати дитини виявилася п'яницею-волоцюгою. Вона щодня напувала сина горілкою, щоб скоріше його спекатися. Через 10 днів у хлопчика почалися повторні судомні напади і незабаром він загинув. За висновком лікарів, смерть настала внаслідок раннього і тривалого вживання алкоголю [5, с. 66].

Спостереження лікарів та педагогів свідчать про різко негативний вплив вживання алкоголю на формування особистості, розумові здібності, морально-вольові якості, успішність, дисципліну дітей. Ефекти руйнівної дії алкоголю на психіку дитини беззаперечні. Вони не потребують експериментального підтвердження, тим більш, що подібні експерименти були б антигуманними. Однак у кінці XIX століття такі дослідження проводились.

У медичній літературі описані результати роботи лікарів і педагогів Відня, які оцінювали вплив алкоголю на успішність школярів. У таблиці представлені результати їх досліджень, що переконливо ілюструють згубний вплив алкоголю на успішність учнів .

Вплив алкоголю на успішність школярів

Ставлення до алкоголю	Успішність, %		
	Дуже добра	Задовільна	Незадовільна
Зовсім не пили	45	48	7
Отримували алкоголь зрідка	35	56	9
Отримували алкоголь регулярно			
1 раз на день	27	59	14
Отримували алкоголь			
2 рази на день	20	55	25
Отримували алкоголь			
3 рази на день	0	33	67

Французький лікар Демме (1895) повідомив про дослід, який був проведений двома батьками над своїми дітьми. Протягом декількох місяців двом хлопчикам з їжею давали випити по 100 мл виноградного вина, розведеного водою. Потім протягом такого ж часу хлопчикам спиртного не давали. У період прийому вина діти, після початкового пожвавлення, ставали потім млявими, сонливими. У школі успішність у них прогресивно знижувалася. Вчилися вони понад силу, значно погіршилась пам'ять, знизилась здатність до заучування і переказу прочитаного, зіпсувався почерк. Вони стали допускати багато помилок в математичних діях під час розв'язання задач. У той же час з'явилися, нехарактерні для них раніше, байдужість, безвідповідальність: вони не перевіряли свої контрольні роботи, правильність рішення завдань. Стали спостерігатися нові риси в їх характері: зухвалість, зарозумілість, замкнутість [4, 48 с.].

Слід сказати, що алкоголь у короткий час може змінити характер дитини, зробити його не тільки нестриманим, похмурым, неврівноваженим, але може штовхнути і на абсолютно невмотивовані дії; на зміну ейфорії приходить злостивість, агресивність. Звиклі до вина підлітки та юнаки – це основний резерв «армії алкоголіків».

У звиканні підлітків до алкоголю широко відома згубна роль п'яного побуту. Чималу роль у цьому відіграє і вплив одноліток, особливо більш досвідчених, тих, хто трохи старший і користується у підлітків авторитетом. Нерідко підлітки п'ють, щоб не відстати від компанії, щоб показати свою самостійність, хоробрість, витривалість, щоб здаватися старшим за свої роки. Це прагнення до самоствердження, підтримка хибного розуміння чоловічої гідності сприяє формуванню серед підлітків так званих алкогольних груп. Вплив питущих однолітків ще більше посилюється у випадках неблагополуччя в сім'ї, відчуженості у відносинах з близькими, батьками, родичами. Психіатр І.К. Янушевський у 1959 році проаналізувавши причини, під впливом яких діти та підлітки долучалися до спиртного, дійшов висновку, що 39 % з них до вживання спиртного привчили батьки, 33 % наслідували дорослих, 25 % привчили старші товариші, у 3 % випадків причини не встановлені [6, 35 с.].

У молодому віці всі алкогольні порушення психіки розвиваються катастрофічно швидко. Швидко може виникнути і таке ускладнення алкоголізму, як алкогольний психоз. Якщо у дорослих розвитку алкогольного психозу передують довгі роки алкоголізації, то у підлітка це захворювання може розвинути вже через кілька місяців після початку систематичного вживання алкоголю. Описаний випадок алкоголізму, що розвинувся у хлопчика 9 років: у віці 8 років він жив у діда і випадково спробував брагу, після чого був веселий і грайливий. Так як у діда завжди була брага, хлопчик став потихеньку її пити і, якщо дід відмовляв, біг до сусідів, просив у них хмільного. Так тривало близько

2 місяців. Дізнавшись про це, мати забрала сина додому. Удома він вимагав брагу, бив матір. Через кілька днів у хлопчика розвинувся психоз: він весь час до чогось прислуховувався, відмовлявся від їжі. Хлопчик був госпіталізований в психіатричну лікарню. Знадобилося тривале лікування, перш ніж він був виписаний додому.

Таким чином, ставлення підлітків до вживання алкоголю формується в атмосфері поблажливості щодо побутового пияцтва. Ось чому важливо говорити як про небажане явище не тільки про алкоголізм, а навіть про так зване помірне вживання алкоголю молодими людьми.

Висновок. Враховуючи наведені вище факти, які свідчать про виражений токсичний вплив алкоголю на організм, у тому числі слабоалкогольних напоїв, тяжкі соціальні, медичні, психологічні наслідки алкоголізації, швидке формування алкоголізму у дітей, підлітків, молоді, вважається неприпустимим свідоме, спрямоване залучення цього контингенту до споживання алкоголю.

Слід поширювати серед молоді знання про негативну дію алкогольних напоїв на організм людини з точки зору:

- а) загально біологічної – дія алкоголю на організм людини, на її психічний стан;
- б) генетичної – дія алкоголю на спадковість організму, потомство;
- в) медичної дії алкоголю на здоров'я людини та тривалість її життя;

г) соціологічної – дія алкоголю на працездатність людини, сімейні стосунки, виховання дітей.

Молода людина мусить зрозуміти, що алкоголь несумісний із здоровим способом життя, необхідно мобілізувати всі можливості для допомоги їй у свідомому самовизначенні.

Література:

1. Анисимов Л.Н. Профилактика пьянства, алкоголизма и наркомании среди молодежи / Л.Н. Анисимов. – М. : Юрид. лит., 1988. – 173 с.
2. Борисов Е.В., Василевская Л.П. Алкоголь и дети / Е.В. Борисов, Л.П. Василевская. – М. : Медицина, 1983. – 64 с.
3. Закревський В. Алкоголізм – руйнівник підростаючого покоління / В. Закревський // Позакласний час. – 2005. – № 17. – С. 87-89.
4. Левин Б.М. Не оступись...: [Алкоголізм и наркомания в молодеж. среде] / Б.М. Левин. – М. : Мысль, 1988. – 155 с.
5. Лубоцкая-Россельс Е.М. Алкоголь и дети / Е.М. Лубоцкая-Россельс. М. : Медицина, 1969. – 85 с.
6. Озерський І.В. Проблеми наркоманії та алкоголізму в підлітковому віці та шляхи їх попередження / І.В. Озерський // Економіка. Фінанси. Право. – 2004. – № 5. – С. 33-37.
7. Формування здорового способу життя молоді: проблеми і перспективи / О. Яременко, О. Балакірева, О. Вакуленко та ін. – К. : УІСД, 2000. – 207 с.
8. Харитоновна Л.А. Антиалкогольное воспитание младших школьников // Начальная школа. – 2004. – № 4. – С. 81-84.

УДК 378.1

О.В. Радіонова, викладач,

Барський гуманітарно-педагогічний коледж ім. М. Грушевського

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

В статтє теоретически обосновывається розвитие творческих способностей будущих учителей музыки, который зависит от профессионально-педагогической компетентности и музыкально-исполнительского мастерства.

Ключевые слова: *творческие способности, инновационная методика, креативный потенциал, модель полицентрической интеграции знаний, музыкально-исполнительские умения, музыкально-педагогическая деятельность.*

In this article theoretically justified the development of creative abilities of future teachers, which depends on professional and pedagogical competence and musical performance skills.

Keywords: *creativity, innovation principles, creative potential, polycentric model of integration of knowledge, music and performing skills, musical and educational activities.*

Актуальність дослідження. Інтенсивна розбудова українського суспільства на гуманістичних і демократичних засадах в умовах інтеграції української спільноти до світового соціокультурного простору обумовлює реформування освітянської сфери та вимагає від учителів творчого самовиявлення, професійної індивідуальності, здатності до саморозвитку та самоосвіти для забезпечення високого рівня освіченості, особистісного й духовного становлення своїх учнів.

В контексті зазначених вимог розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя музики набуває особливого значення у зв'язку зі специфікою його художньо-педагогічної діяльності. Оволодіння на достатньому рівні таким комплексом здібностей, за допомогою яких учитель у змозі здійснювати синтез власного «бачення» варіантних інтерпретацій мистецьких явищ, підтримувати емоціогенне наповнення педагогічного процесу по сьогодні залишається найактуальнішим чинником формування і успішної реалізації професійних якостей вчителя музики [4, с.12].

Огляд досліджень і публікацій. Висвітленню актуальних теоретичних питань і розробці методології розвитку творчих здібностей особистості в процесі музичної діяльності присвячені праці Б. Асаф'єва, Н. Ветлугіної, Б. Яворського, які вважали предмети музичного циклу ефективним засобом творчого розвитку особистості.

Феномен творчих здібностей ґрунтовно досліджено у наукових працях знаних вітчизняних і зарубіжних філософів та культурологів Г. Сковороди, М. Бахтіна, М. Бердяєва, І. Зязюна, психологів і педагогів В. Роменець, С. Рубінштейна, В. Сухомлинського, С. Сисоєва, Б. Теплова, О. Чаплигіна.

Під різними кутами зору опрацьовується проблема розвитку творчих здібностей у контексті фахової підготовки майбутніх учителів музики, зокрема: в аспекті висвітлення методичних основ розвитку музично-виконавського мислення у процесі інструментальної підготовки Н. Сродних, О. Щолокова, диригентсько-хорової практиці П. Ніколаєнко, Т. Смирнова, І. Шинтяпіна, при вивченні музично-теоретичних дисциплін О. Білоус, Г. Побережна, з позицій вивчення кореляційних зв'язків творчих здібностей і продуктивної діяльності студентів Е. Бриліна, З. Сироти, П. Харченко, педагогічних умов розвитку креативності майбутніх учителів-музикантів Т. Стародубцева.

Проблематика розвитку творчих здібностей у процесі педагогічної практики висвітлюється у низці праць, сконцентрованих довкола питань дитячої музичної творчості М. Барінова, О. Борисова, Н. Ветлугіної, В. Давидової, Л. Дмитрієвої, О. Лобової, С. Олійник, В. Шульгіни.

Постановка проблеми. Розвиток творчих здібностей майбутніх вчителів музики є одним з основних завдань сучасної освіти й виховання і потребує впровадження спеціальних педагогічних технологій, що дозволяють розвивати унікальний креативний потенціал майбутнього вчителя музики у ході його фахової підготовки.

Проблема розкриття творчого потенціалу людини є вагомим пріоритетом сучасної освіти. Життя в епоху науково-технічного прогресу урізноманітнюється і ускладнюється. Воно потребує від людини не шаблонних, звичних дій, а рухливості, гнучкості мислення, швидкого орієнтування і адаптації до нових умов, творчого підходу до вирішення великих і малих проблем. Промислові і технічні революції принесли людині багато вигод і навіть багатства, але у ряді найважливіших аспектів життя вони так і не змогли задовольнити глибші запити творчої особистості. Без розвитку унікальних енергетичних, уявних і творчих здібностей життя втрачає те, що я називається «Силою Особистості». «Сила Особистості» – це здатність не тільки долати мінливості долі, але іноді і уміння обертати їх собі на користь [1, с.21].

Виховання самодостатньої, гармонійно і різнобічно розвинутої особистості, здатної пристосовуватися до мінливих умов сьогодення, здатної до самореалізації та самовдосконалення – ось кінцева мета застосування творчих методів у педагогіці та психології.

Мета статті. Тому мета даного дослідження полягає у розробці, науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів музики.

Виклад основного змісту дослідження. Перебудова системи вітчизняної мистецької освіти передбачає реалізацію низки важливих завдань, одним з яких є підготовка вчителів нової формації, здатних до творчого використання могутнього потенціалу музики в навчально-виховній діяльності.

Творчі здібності майбутнього вчителя музики є найвищою концентрацією його духовних сил, емоцій, почуттів, уяви, фантазії, інтелекту, доповнюються системою особистісних утворень, що спонукають його до творчого пошуку, пізнання мистецьких явищ, набуття музично-виконавських умінь та забезпечують успішність здійснення творчої музично-педагогічної діяльності.

Творчі здібності є найвищою концепцією духовних сил людини, її емоцій, почуттів, уяви, фантазії, інтуїції. Розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя музики є одним з

основних завдань сучасної освіти й виховання і вимагає впровадження інноваційних методів та прийомів [7, с.148].

Особливі механізми впливу на особистість має кожен вид мистецтва: музика – ритм, гармонію звуків; живопис – лінію, барви, сюжет; хореографія, театр і кіно завдяки своїй синкретичності інтегрують кілька видів мистецтва, що сприяє найсильнішому впливу на психічні й фізіологічні процеси в організмі людини.

Системний підхід забезпечує розуміння творчих здібностей майбутнього вчителя музики як цілісної єдності відносно самостійних компонентів, які функціонують у взаємозв'язку і складають ієрархічну систему.

Особистісний підхід орієнтує на розгляд творчих здібностей як індивідуальних властивостей творчої особистості, здатної до саморозвитку та самореалізації.

Рефлексивно-діяльнісний підхід передбачає розвиток творчих здібностей у діяльності за умов такої її організації, щоб особистість перейшла на позицію суб'єкта діяльності й пізнання, стала здатною аналізувати результати та удосконалювати саму себе у цій діяльності.

На основі зазначених підходів сформульовано визначення творчих здібностей майбутнього вчителя музики: творчі здібності є найвищою концентрацією його духовних сил, емоцій, почуттів, уяви, фантазії, інтелекту; доповнюються системою особистісних утворень, що спонукають до творчого пошуку, пізнання мистецьких явищ, набуття музично-виконавських умінь та забезпечують успішність творчого здійснення музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики [3, с.53].

Структурними компонентами творчих здібностей майбутнього вчителя музики визначено:

– мотиваційно-пізнавальний, що включає інтерес до професії вчителя музики, пізнавальну активність особистості, її прагнення до набуття культурологічних, мистецьких знань, здатність до творчого мислення;

– технологічно-регулятивний, що передбачає сформованість музично-виконавських умінь та навичок, які визначаються наявністю спеціальних музичних здібностей, спрямованістю особистості на музично-виконавську діяльність, характерологічними індивідуально-психологічними особливостями (наполегливість, працездатність, воля, пам'ять);

– креативно-діяльнісний, який характеризується сформованістю вмінь художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів, наявністю імпровізаційних умінь, здатністю до самореалізації у музично-педагогічній діяльності та забезпечення творчого розвитку учнів.

Такі компоненти творчих здібностей, маючи відносно самостійні якісні характеристики, функціонують не ізольовано, а знаходяться у взаємозв'язку, складаючи єдність системи творчих здібностей майбутнього вчителя музики.

На сучасному етапі важливим завданням для вищої школи поряд з удосконаленням функціональних сторін професійної майстерності вважається й розвиток особистості майбутнього спеціаліста, його творчої власної діяльності у якісно новому баченні, а саме на підставі моделі поліцентричної інтеграції знань.

У процесі становлення особистості майбутнього музиканта важливим є підхід, особлива ситуація, яка створює умови для виявлення індивідуальності, вимагає емоційних переживань, розвиває науку спілкування, спонукає до співпраці. Відомо, що навчально-виховний процес – це, насамперед, взаємопартнерство, взаємовплив. Отже і вихованець теж впливає на викладача. Тому викладач змушений щоразу застосовувати нові нестандартні методи для успішного вирішення проблеми в підготовці, становленні і розвитку свого учня, його обдарованості і індивідуальності. Ця взаємодія вихованця й педагога-професіонала сприяє духовному осягненню сфер музичного мистецтва [2, с. 32].

Найкращі можливості щодо використання у процесі професійної підготовки вчителя музики притаманні інтеграції, бо уможливорює зростання кількості варіантів взаємовпливу і взаємопроникнення мистецтв, дозволяє охопити не тільки мистецькі явища, але й знання у галузі мистецтва.

Мистецтво завжди є сферою свободи, сферою художнього втілення всього багатства світу. Молоде покоління, обравши найсучасніший спосіб життя, повинно мати міцну опору – національну; поряд із цим слід сказати, що у сучасній системі виховання молодих спеціалістів-музикантів повинні мати місце характер творчої діяльності, співвідношення специфіки і спільності історії культури досвіду народів світу. Сили творчої особистості – це постійне виховання доброти, любові і впевненості у своїх силах, які повинні спиратися на серйозні знання спеціальних музично-теоретичних дисциплін, всебічну обізнаність з актуальними проблемами сучасності [1, с. 22].

Доцільність застосування інтеграційного підходу у справі фахової підготовки вчителя музики обґрунтовується тим, що різновиди мистецтва мають спільну символічно-образну природу, підпорядковуються загальним художнім законам й закономірностям і водночас володіють специфічними комплексами виразних засобів відповідних способу чуттєвого осягнення світу особистістю. За допомогою різновидів мистецтв (зорового, слухового, тактильного), у ході мистецької взаємодії іде сприяння більш повному та всебічному розкриттю ідейно-художнього змісту твору, забезпечується цілісність і емоційна сила його впливу на формування творчої особистості майбутнього вчителя музики.

Залучення підростаючого покоління до спадщини культури, зокрема до музичного мистецтва, формують в ньому естетичне відношення до дійсності, ведуть до оновленого змісту, відповідної форми смаків, почуттів, потреб. Людина виробляє в собі здатність до творчості, створення естетичних цінностей у житті, діяльності, побуті, відношеннях, що, у свою чергу, робить її досконалішою та вихованішою. А успішність морального, інтелектуального виховання залежить від естетичного рівня, невичерпною складовою якого є музичне мистецтво [6, с.2].

Цілеспрямований вплив на процес розвитку творчих здібностей здійснюється завдяки збільшенню творчих методів, прийомів та способів навчання, внесенню відповідних коректив у практичну підготовку, дотриманню оптимального балансу між основними сферами навчальної діяльності студентів: пізнавальною, оцінювальною та творчою, створенню освітньо-розвиваючого середовища.

Виконання студентами творчих завдань, залучення їх до музично-продуктивної діяльності стає поштовхом до глибокого переживання музичних творів, надає музичному мисленню яскравої образності, збагачує експресивну та імпресивну емоційність, допомагає їм у виробленні власного стилю діяльності, досягнення більш високого технічного та виконавського рівнів майстерності, забезпечує інтеграцію навчальної діяльності у професійну.

Висновок. Забезпечення стійкої позитивної мотивації музично-творчої діяльності, спрямованість професійної підготовки на творчість у відповідності з індивідуальною навчальною траєкторією студента, застосування інноваційної методики, з обов'язковим включенням творчих завдань, сприяє розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики, формуванню й удосконаленню їхніх виконавських умінь та навичок, що, в свою чергу, забезпечує підвищення педагогічної спрямованості та розширення сфери застосування професійних можливостей.

Література:

1. Асаф'єв Б.В. Вибрані статті про музичну просвіту та освіту / Б.Ф. Асаф'єв – Л.: Музика, 1993. – 78 с.
2. Венгер Н.Ю. Шлях до розвитку творчості / Н.Ю. Венгер // Дошкільне виховання. – 1982. – №11. – С. 32-38.
3. Ендовіцька Т. Про розвиток творчих здібностей / Т. Ендовіцька // Дошкільне виховання. – 1997. – № 12. – С. 53-55.
4. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») [Текст]. – К., 1994. – 61 с.
5. Кульчицька О.І. Творча обдарованість. Специфіка дитячої обдарованості / О.І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2001. – № 1. – С. 2-4.
6. Кульчицька О.І. Простір для здійснення творчих задумів / О.І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2005. – № 7. – С. 2-5
7. Панченко Г.П. Сутність поняття «творчий розвиток» майбутнього вчителя / Г.П. Панченко // Соціалізація особистості: Зб. наук. праць. – К.: НПУ, 1999. – Вип. 4. – С. 143-153.

8. Педагогический словарь : в 2-х т. / гл. ред. И.А. Каиров. – Т. 1 – М. : Педагогика, 1960. – 704 с.

УДК 378.1

О.В. Свиридюк, викладач,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ В КАНАДІ

В статье рассмотрены национальный состав Канады согласно переписи населения 1999, 2011 г.; отражена история заселения и колонизации Канады с 1886 г.; обосновано содержание понятия «явные меньшинства» (visible minorities). Выявлено, что основными этническими группами населения были канадцы, англичане, французы, шотландцы и ирландцы, следующие немцы, итальянцы, китайцы, первые нации, украинцы, восточные индейцы, голландцы и поляки. Представлен анализ процентной доли коренных народов Канады как неотъемлемой, но весьма специфической и, при этом, социально-напряженной части этнокультурной структуры страны. Автор отмечает, что лингвистическое разнообразие также является ключевым в канадском плюрализме.

Ключевые слова: поликультурность, явные меньшинства, этнические группы, этнокультурная структура, лингвистическое разнообразие, канадский плюрализм, иммигранты, субкультура, интеграция.

In the article the ethnic composition of Canada according to the census 1999, 2011 is considered; the history of settlement and colonization of Canada from 1886 is covered; the concept of "clear minority» (visible minorities) is proved. It is found that the main ethnic groups were Canadians, British, French, Scottish and Irish, following the Germans, Italians, Chinese, First Nations, Ukrainian, Eastern Indians, Dutch and Polish. It is presented an analysis of the percentage of the indigenous peoples of Canada as an integral, but very specific and, thus, social, ethnic and cultural structures of hard country. The author notes that linguistic diversity is also a key in the Canadian pluralism.

Keywords: multiculturalism, visible minority, ethnocultural structure, linguistic diversity, Canadian pluralism, immigrants, subculture, integration.

Постановка проблеми. На становлення ідеї полікультурного виховання у педагогічній думці Канади на різних етапах його розвитку в шкільній освіті вплинула низка історичних, політичних, соціально-економічних, демографічних та педагогічних чинників, пов'язаних із розвитком канадського суспільства, наукової думки та трансформацією навчально-виховного процесу в американській школі. Це певні історичні події, зміни в демографічній політиці уряду, соціально-політичні перетворення в країні й світі, різні умови надання громадянських прав, поява плюралістичних поглядів на канадське суспільство в філософській та соціологічній думці, розвиток теорії та практики педагогічної науки, включення інформації про культурну різноманітність канадської нації до навчального плану закладів освіти, політика щодо навчання дітей різного етнічно-расового походження та вивчення їх мов. Зазначені чинники стали критеріями визначення етапів розвитку полікультурного виховання учнів в шкільній освіті Канади.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історичні аспекти виникнення полікультурності, як феномену присвячені праці І. Баліцкої, Л. Волосович, І Майорової, М. Дьювінга, В. Погребняка, О. Слоньовської, а також матеріали щорічних доповідей департаменту освіти Канади, та матеріали конференцій із цієї проблематики.

Відповідно, **метою статті** - розкрити історичні аспекти зародження полікультурності в Канаді для поглиблення знання, що саме спричинило появу унікального різноманіття етнокультурних груп.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток педагогічної освіти в Канаді відбувається в умовах постійних контактів різних субкультур. Найчастіше суперечності між

ними являються серйозною перешкодою для прогресу в сфері освіти. Водночас інтеграційний ефект освіти має позитивні наслідки для подолання конфліктів між етнічними групами, культурного самовизначення окремих етносів.

Зауважимо, що Канада - одна з перших багатокультурних націй світу. У даний час в національний склад Канади входять більше ста етнічних груп. Жодна етнічна група канадців не складає більшості населення країни. При цьому члени кожної з цих груп вважають себе канадцами. Згідно перепису населення, проведеного в 1999 р., більше 83% вважають, що мультикультуралізм є однією з найбільш значущих характеристик країни [6]. Більшість канадців (96%) позитивно оцінюють той факт, що Канаду населяють люди різної етнічної та расової приналежності [6].

У Канаді визнано дві державні офіційні мови: англійська (рідна мова) приблизно 61% населення; і французька (рідна мова) приблизно 26%. Англійська мова в усіх провінціях крім Квебека, є мовою міжнаціонального спілкування [4]. Проблеми мовного та культурного різноманіття, його соціальних і політичних наслідків у Канаді представляють першочергову важливість.

Канада є країною переселенців, тобто більшість жителів країни – іммігранти і нащадки іммігрантів, які прибули за останні кілька століть з різних країн світу. У зв'язку з цим в Канаді історично не склалася національно-державна освіта в рамках окремих етносів. Різні регіони країни заселялися іммігрантами, які відрізнялися по своїй етнічній приналежності, соціальному статусу, часу прибуття в Канаду. Німці, українці, скандинави, росіяни воліли селитися в західних провінціях, тоді як італійці, поляки, євреї, греки – в основному в містах Онтаріо [1, С.60].

Першими з поселенців були французькі колоністи, які побудували собі житло вздовж річки Св. Лоренса і її притоки. За ними слідували переселенці з Франції та Британії, які поступово засновували конкуруючі колоніальні пости в прибережних районах. Перемога британських військ в XVIII ст. в Квебеку, потім поразка британців в американській революції стали причиною того, що піддані Британії вирушили на північ Канади в пошуку місць для поселень.

Протягом півстолітнього періоду потоки імміграції до Канади не припинялися. Спочатку переселенці прибували, в основному, з Британії (англійці, шотландці та ірландці) Деякі з них приїжджали в пошуках нового житла. Інші, включаючи голодуючих шотландських і ірландських іммігрантів, шукали порятунку від бідності і голоду, викликаного неврожайами, або були вигнані з власних земель. Американці, які іммігрували до Канади, просунулися далі на північ, піддавшись агітації канадських земельних агентів або найманців. Багатьох іммігрантів з Європи приваблювала економічна перспектива або можливість укриття від релігійних чи політичних гонінь. Після громадянської війни в Америці до європейців приєдналися тисячі чорних рабів, яким вдалося втекти завдяки підземній залізниці на північ Канади.

Після створення Канадської Конфедерації в 1867 р. тисячі ірландських і китайських робітників були привезені для будівництва Канадської тихоокеанської залізниці. Інші китайці вирушили на тихоокеанське узбережжя в Британську Колумбію, а потім в Юкон після того, як там було знайдено золото. Найважливішим історичним фактором, який зумовив формування англо-канадської нації, стала масова шотландська та ірландська імміграція. До кінця XIX століття в Канаду переїхало 250 тис. шотландців. При цьому значна їх частина володіла високою кваліфікацією, завдяки якій вони займали привілейовані суспільні позиції, стаючи державними службовцями, бізнесменами, лікарями, юристами. Показово, що два перших прем'єр-міністра Канади були шотландцями. Про вплив шотландської громади красномовно говорить той факт, що в 1880-і роки 48% керівників канадських підприємств були шотландцями. Ще більш масовою була імміграція з Ірландії. Лише в період до 1884 в Канаду прибуло більше 450 тис. ірландців, змушених покинути батьківщину через малоземелля і крайньої бідності. Статус, який ірландці змогли отримати в канадському суспільстві, був не настільки високий, як статус шотландців. У той же час

ірландці відрізнялися високою політичною активністю, а їх голоси з'явилися важливою силою, за яку йшла боротьба представників різних партій.

Освоєння західних земель в Канаді здійснювалося під жорстким контролем держави, яка переносила туди невід'ємні риси цивілізації з її інститутами – поліцією, школами, лікарнями.

Історія заселення та колонізації Канади явно проявляється в її полікультурному суспільстві, заснованого трьома націями: аборигенами (корінним населенням), французами, британцями та багатьма іншими расовими і етнічними групами.

На початку ХХ століття британці становили 57% населення, французи – 31%, інші національності – 12%. Через зниження народжуваності і потоку міграції процентне число англофонів і франкофонів зменшується з 40 % до 27% відповідно, тоді як кількість інших національностей зростає. Згідно з переписом 1991 р., британці і французи є найбільшими групами населення, що складає відповідно 28% і 23% населення, 18% складають канадці змішаного походження (британці і французи, чи французи та інші національності). Близько третини населення (31%) складають інші національності. Поширена точка зору, згідно з якою більшістю населення країни вважаються англоканадці, є оманною, оскільки згідно перепису 2001 р. (пошукати інші дані) року вони становлять менше 40% жителів Канади. Більшість франкоканадців проживає в Квебеку, де вони складають 82% населення, багато франкомовних канадців також проживає в Нью Брансуїке, Онтаріо і Манітобі. [2]

Різні регіони Канади заселялися представниками різних етносів. Це особливо яскраво проявилось при масовій імміграції, що почалася в 1886 і тривала аж до 1930 р. Після другої світової війни Канада стала батьківщиною для людей, які представляли досить широку культурну спадщину. Але не всім давали дозвіл на поселення в Канаду. В основному територія Канади заселена людьми, які представляли західноєвропейську культуру і традиції, тому, коли в Канаду прибували представники інших рас, національностей, релігій, їх вважали «іноземцями». Тим не менш, іммігранти продовжували прибувати до Канади. Справа в тому, що країна потребувала людей, які працюватимуть в преріях, лісах, заводах і шахтах і таким чином будуть будувати країну. Поступово, расистські настрої і побоювання стали присутніми в громадській думці. Англо-канадці побоювалися, що іммігранти заберуть роботу і таким чином виникнуть серйозні соціальні проблеми. Франко-канадці побоювалися, що зростаюча кількість іммігрантів може стати причиною зниження їхнього статусу другої за величиною етнічної групи. У міру того, як у суспільстві поширювалися анти-іммігрантські настрої, громадськість вимагала в уряді посилення іммігрантської політики, і уряд, в свою чергу, встановлював все нові обмеження. Вже існуючі закони по відношенню до іммігрантів з Азії все більше посилювалися. В'їзд іммігрантів зі Східної Європи був утруднений, заборонена імміграція з Південної Європи і для євреїв. За часів Великої Депресії 1930 рр. потік іммігрантів зменшився в умовах зменшення кількості робочих місць. Така політика тривала до другої світової війни. Після закінчення другої світової війни канадська економіка переживала період підйому. Економіка країни розвивалася так швидко, що незабаром стало не вистачати робочої сили. Через побоювання застою в економіці, обмеження в імміграційному режимі були зняті, і тисячі робітників з їх сім'ями переїжджали з Європи до Канади.

Сьогодні в Канаду приїжджає багато іммігрантів і біженців із інших країн. Їх число перевищує число європейських іммігрантів (три до одного). В результаті чого, ця «нова імміграція» – «явні меншини» (visible minorities) стає важливою частиною складу країни.

Лібералізація імміграційної політики Канади в результаті реформи імміграційного законодавства в 1962-1967 рр., в ході якої була в основному усунута дискримінація за расовими, етнічними та релігійними ознаками, привела до того, що в Канаду хлинув потік іммігрантів з країн, що розвиваються. Канада приймає понад 250 тис. іммігрантів на рік, більшість з яких складають особи неанглійського і не французького походження, переважно представники, так званих, «явних меншин» (visible minorities) [2, С.61]. У законі про рівні права на працевлаштування (Employment Equity Act) зазначається що, до «явних меншин»

відносяться «особи не аборигенного походження, які не належать до європеїдної раси і мають небілий колір шкіри» [5, С.59].

У Канадському Акті про рівність найму (Employment and Immigration Canada, 1987, р В-3) «явні меншини» визначені як «...люди не аборигенного походження, що не-кавказці і небілі...». До «явних меншин» відносять представників «нової імміграції». У 1991 р. «явні меншини» становили 10% дорослого населення Канади, і їх число подвоїлося з 1981 р. Існує прогноз, що їх кількість збільшиться до 20% дорослих і 25% дітей до 2016 р. Зростання різних груп «явних меншин» відбувається по-різному: в 1991 р. чорні, китайці, індо-пакистанці становили більше число представників цієї групи населення, проте у даний час спостерігається тенденція зниження росту цих національностей і росту представників західної Азії і арабів. [2, С.4]

Суттєво важливим є той факт, що чисельність багатьох «явних меншин», які могли б стати об'єктом дискримінації значно збільшилася [3]. Корінні народи Канади є невід'ємною, але вельми специфічною і, при цьому, соціально-напруженою частиною етнокультурної структури країни. Корінне населення включає Перші Нації, Метиси і Інуїти. Їхній відсоток в пропорційному відношенні в складовій населення зростає. Відповідно до результатів національного опитування сімей Статистики Канади за 2011 р., тільки 1,4 мільйони людей зазначили, що їх нащадки аборигени, що складає 4,3% загальної кількості населення. Якщо порівняти перепис 2001 р., – цей відсоток складав 3,3% від загальної кількості населення. [5]

Конституція 1892 р. виділяє три групи аборигенів: 1) представники індіанських племен, що говорять на 58 мовах десяти мовних груп (більше 800 тис. осіб); 2) метиси – нащадки англійських і французьких переселенців, що вступили в шлюб з індіанськими жінками (200 тис. осіб); 3) інуїти (50 тис. осіб) [3].

Розподіл корінних жителів за регіонами країни – нерівномірний – більша їх частина зосереджена в провінціях Манітоба, Саскачеван, Юкон та на Північно-західних територіях.

Незважаючи на масштабні федеральні і провінційні програми допомоги корінним жителям країни, вони відчувають значні труднощі в питаннях збереження своїх культур і мов. Особливо гостро ці питання стоять для аборигенного населення, що нині проживає в містах. В їх середовищі рівень безробіття вищий, а рівень життя істотно нижчий, за середньостатистичними показниками по Канаді. Тим не менш, становище корінних народів в Канаді краще, ніж у багатьох країнах з аборигенним населенням, і, крім того, простежується тенденція подальшого поліпшення. Про це свідчать такі факти, як потужна економічна підтримка аборигенів з боку федерального та провінційних урядів, зростаюча престижність статусу індіанця або інуїтів, розширюється договірна основа між урядовими структурами і племенними організаціями аборигенного населення. Важливою політичною акцією в напрямку більшого самовизначення корінних народів стало створення в 1999 р. нового адміністративного утворення в складі Канади – території Нунавут.

Лінгвістична різноманітність є також ключовою в канадському плюралізмі, в 2011 р. відповідно до даних перепису англійська мова була першою мовою (рідною мовою) для 57,8% населення котре не змінювалося до 2006 р. Процентне відношення до тих чия рідна мова була іншою мовою аніж англійська або французька було 20,6% трохи більше ніж 20,1% в 2006 р. У 2011р. мови інші чим англійська, французька та мови аборигенів – також відомі як мови іммігрантів – були рідними мовами однієї п'ятої населення (більш чим 6,8 мільйонів людей). Мовами іммігрантів розмовляло частіше вдома панджабі, китайською, кантонською, іспанською, арабською, тагальською, мандаринською, німецькою і урдуською. Мовами аборигенів розмовляли найбільша кількість людей були мови крі, інуїтут, оджибве.

Серед основних факторів своєїрідної «етнокультурної мозаїки» Канади можна назвати наступні: наявність не однієї, а двох основних етнічних спільнот – франко-канадців і англоканадців; затримку асиміляції іммігрантів, що належали до інших етнічних груп, що дозволяло їм зберегти свою самобутність, а значить і сприяло утворенню канадської «етнічної мозаїки культур». Велике значення для «етнокультурної мозаїки» має, по суті, компактне проживання англо- і франкоканадців (Квебек, по суті, є національною територією франко-канадців). [1, С.61]

Висновок. Посилення етнокультурної диверсифікації канадського суспільства відбувається в умовах безперервної імміграції. Безперервний потік вихідців з Європи, Африки та Азії призвів до появи унікального різноманіття етнокультурних груп, що проживають на території країни. Поліетнічність і багатокультурність виявилися типовою рисою Канади і суттєво впливають на розвиток педагогічної освіти. Серед перспектив подальших розвідок у даному напрямі – розвиток полі культурного виховання в сучасній шкільній освіті Канади.

Література:

- 1 Акимов, Ю.Г. Канадское общество на пороге XXI в. / Ю.Г. Акимов // США и Канада. – 2001. – № 9. – С. 59.
- 2 Джурицкий, А.Н. Поликультурное воспитание в России и за рубежом: сравнительный анализ: монография / А.Н. Джурицкий. – М.: Прометей, 2006. – 160 с.
3. McLeskey J. Responses to Questions Teachers and Administration Frequently ask about Inclusive School Programms / J. McLeskey, Waldron N.L. // Phi Delta Kappan. – 1996. – 78, № 2. – P. 150-156.
4. Multicultural Education and Policy: ESL in the 1990s – A Tribute to Mary Ashworth / John H. Esling (ed.). – Toronto: OISE Press, 1990. – 223, p.
5. Multiculturalism and Citizenship Canada. Ideals and Reality. Eliminating Racial Discrimination in Canada. – Ottawa: Minister of Supply and Services Canada, 1989. – P. 3-11.
6. Statistics Canada (1995 a) Projections of Population with Aboriginal Ancestry, Canada, Provinces / Regions and Territories, 1991-2016 (Statistics, Canada, Catalogue 91 -539-XPE). Ottawa.

УДК 371.091.12:005.73

*В.І. Свистун, д.пед.н., професор,
Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, м. Київ
Т.П. Поліщук,
ДНЗ «Бердичівське вище професійне училище»,
с. Великі Низгірці, Бердичівського району Житомирської області*

ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В статье проанализированы подходы ученых к пониманию сути организационной культуры, выяснены особенности развития организационной культуры педагогического коллектива профессионально-технического учебного заведения аграрного профиля

Ключевые слова: *организационная культура, педагогический коллектив, профессиональное училище аграрного профиля.*

The article analyzes the scientific approaches to understanding of the organizational culture revealed features of the organizational culture of the teaching staff of vocational education institution Agricultural Profile

Keywords: *organizational culture of professional school, the pedagogical collective of professional agrarian school.*

Постановка проблеми. У розбудові української держави винятково важлива роль належить професійно-технічній освіті (ПТО), високий рівень розвитку якої є важливим чинником успішного вирішення проблем державотворення в умовах глобалізації, євроінтеграції, національної самоідентифікації. Водночас економічні та політичні перетворення в Україні об'єктивно вимагають від системи ПТО визначення основних напрямів розвитку механізмів адаптації в сучасних соціально-економічних умовах, розв'язання проблем перебудови організаційної структури та форм її управління, кадрового забезпечення. Аналіз діяльності організацій за останні роки свідчить про серйозний стратегічний поворот управлінських підходів більшості успішних підприємств в бік посилення уваги до людської, перш за все професійно-культурної складової діяльності, що вимагає комплексного дослідження сфери управління персоналом.

Феномен організаційної культури (ОК) у контексті сучасної парадигми управління все більше привертає увагу вітчизняних науковців і практиків. Суттєві напрацювання теоретичних і практичних аспектів ОК зарубіжними вченими (Ч. Бернард, П. Вейл, М. Далтон, Д. Денісон, К. Камерон, М. Коул, Р. Куїнн, Р. Льюїс, Д. Мацумото, У. Оучі, Е. Шейн) переконливо свідчать про необхідність, по-перше, радикальної зміни у сприйнятті ОК, й по-друге, цілеспрямованих досліджень теоретичних, організаційно-методичних та практичних аспектів розвитку ОК в системі управління професійно-технічним навчальним закладом (ПТНЗ).

Ефективність управління ПТНЗ визначається досягнутим рівнем його організаційної культури, що дає можливість за рахунок внутрішнього потенціалу навчального закладу підвищити його конкурентоспроможність, забезпечити мотивацію педагогічного колективу у досягненні визначених цілей та його адаптацію до умов мінливого зовнішнього середовища. Переконливим підтвердженням наявності прямого взаємозв'язку між показниками прибутковості компанії й управлінням корпоративною культурою є результати досліджень І. Пітерса і Р. Уотермена, за якими серед досліджених високододаткових компаній 88 % мали спеціалізовані відділи, які відповідали безпосередньо за впровадження моральних цінностей; 58 % компаній використовували спеціальні програми культурного обслуговування; у 65 % цих підприємств були програми поєднання моральних цінностей з конкретними діями для підвищення рентабельності [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема організаційної культури є міждисциплінарною й активно досліджується науковцями таких наук і галузей знань як економіка, державне управління, соціологія, психологія, культурологія, антропологія тощо. Так, вчені-економісти досліджують різні аспекти впливу ОК на ефективність діяльності організації, а саме: ОК як інструмент підвищення ефективності функціонування ринкової системи (О. Броницький), теоретичні підходи до суті ОК підприємства (О. Драган), методологічні основи ОК підприємств (Т. Дяченко), механізм формування ОК на підприємстві (Г. Захарчин), методика діагностики ОК підприємства (С. Кацалап, А. Громова), особливості ОК вітчизняних підприємств (М. Семікіна), показники, що характеризують стан ОК на підприємстві (І. Сіменко), ОК інноваційного розвитку машинобудівних підприємств (Н. Смолінська), ОК в транзитивній економіці: політекономічний аспект (В. Усачова), теоретичні та практичні аспекти формування ОК підприємства, які здійснюють зовнішньоекономічну діяльність (Л. Хомутенко, В. Вязовченко), вплив ОК на конкурентоспроможність підприємства (В. Тютлікова, О. Харчишина).

Організаційну культуру в організаціях системи державної служби як чинник їх ефективної діяльності досліджують учені в галузі *державного управління*: С. Гайдученко (акмеологічний підхід до формування та розвитку ОК державних службовців), В. Мартиненко (ОК як об'єкт управлінської діяльності у сфері державної служби), Е. Сергієнко (ОК як фактор підвищення якості муніципального управління), А. Рачинський (ОК і стратегічне управління персоналом: особливості взаємозв'язку).

Дослідження ОК як цілісного *соціального феномену*, розробка концепції ОК як соціального явища та шляхів оптимізації управлінського впливу на неї в межах сучасних організацій здійснила Н. Зубрева.

Психологічні аспекти організаційної культури сучасних організацій досліджують І. Андрєєва (роль менеджера у стратегічному розвитку ОК), В. Заболотна (ОК як психологічне підґрунтя підвищення ефективності праці), Л. Карамушка (сутність, природа та структура ОК), В. Кириченко, О. Дніпрова (ОК та особистісні особливості співробітників), О. Король (взаємозв'язок між структурними компонентами ОК та організаційною поведінкою), В. Лагодзінська (ОК в структурі організації та забезпеченні ефективності її діяльності), А. Поплавська (лояльність персоналу до організації як показник розвитку ОК), Ж. Серкіс (адаптація діагностичної методики стану ОК), К. Терещенко (толерантність персоналу як чинник розвитку ОК), О. Філь (детермінанти ОК сучасних організацій).

Предметом досліджень науковців є зміст та особливості організаційної культури

сучасних *організацій різних галузей*, а саме: правоохоронні органи (Н. Баранюк), туристична (Р. Винничук, Гербут М.), комерційні (Я. Гончаренко), промислові підприємства (Г. Захарчин, І. Сняданко), місцеві органи виконавчої служби (Л. Малімон), державна служба зайнятості (К. Охотницька), медичні заклади (Т. Павлюк), агропромислові формування (В. Притула), підприємства харчової промисловості (О. Харчишина) та ін.

Значна кількість досліджень присвячена проблемам розвитку ОК *навчальних закладів*, саме: психологічна культура персоналу освітньої організації як чинник розвитку ОК (О. Бондарчук, А. Москальова), методи дослідження ОК професійно-освітніх середовищ (В. Гордієнко), психологічні особливості стилів керівництва як фактор ОК освітньої організації (П. Прокоп'єва); ОК загальноосвітніх навчальних закладів (Л. Карамушка, Ж. Серкіс, Л. Калініна), особливості розвитку ОК технічного університету (О. Винославська), зарубіжний досвід дослідження ОК ВНЗ (Т. Лупиніс), основні соціально-психологічні характеристики ОК ВНЗ (О. Мітчикіна), умови формування ОК ВНЗ (І. Сингаївська), ОК ВНЗ як чинник духовного розвитку майбутнього професіонала (Л. Спіцина), ОК ВНЗ як чинник професійної соціалізації (О. Іщук).

Проте, незважаючи на наявність окремих праць науковців із проблеми розвитку ОК, практично відсутні системні й комплексні дослідження у педагогічній науці, які б науково розв'язали проблему розвитку ОК педагогічного колективу ПТНЗ аграрного профілю. У зв'язку з цим, *метою* нашої статті є аналіз та узагальнення підходів науковців різних галузей знань до суті ОК з тим, щоб врахувати теоретичні та практичні здобутки вчених для розуміння феномену ОК педагогічного колективу ПТНЗ аграрного профілю та з'ясувати її особливості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Міждисциплінарний характер феномену ОК накладає відбиток на розуміння, використання терміну «організаційна культура». Так, науковці в галузі економіки вважають ОК складним соціально-економічним явищем, вагомим інструментом управління персоналом й визначають її як:

базовий елемент внутрішнього середовища організації, який забезпечує оптимальну внутрішню інтеграцію та зовнішню адаптацію і виступає інтегральною характеристикою рівня її розвитку; формується в результаті міжособистісної взаємодії членів організації в процесі її еволюційного розвитку та цілеспрямованого впливу керівництва; включає імпліцитну (переконання, цінності, принципи, соціально-психологічний клімат) та експліцитну (документально-нормативне забезпечення управління, символи, традиції, імідж, бренд) складові [13, с. 151];

потужний стратегічний інструмент, що дозволяє орієнтувати всі підрозділи й окремих працівників організації на виконання загальних цілей, мобілізувати ініціативу працівників, забезпечувати лояльність і полегшувати спілкування в колективі [1];

складний елемент внутрішнього середовища організації, що має певні феноменологічні властивості; інтегрує духовні, матеріальні, статичні і процесуальні елементи з метою формування єдиної філософії управління для забезпечення зовнішньої адаптації і ефективного функціонування підприємства [14];

сукупність певних цінностей, норм і моделей поведінки, які декларуються, поділяються і реалізуються на практиці керівниками підприємств та їх підлеглими (персоналом), доводячи свою ефективність в процесі адаптації до потреб внутрішнього розвитку організації та вимог зовнішнього середовища [10, с. 8].

З психологічної точки зору ОК є певною ієрархією цінностей, правил, норм, традицій, церемоній, ритуалів, які прийняті в організації, дотримуються її членами і сприяють ефективності діяльності організації [4].

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії і практики науковцями також дискутується сутність ОК, а саме:

сукупність колективних базових правил або моделей поведінки, винайдених, відкритих або вироблених певною групою людей, відповідно до яких вони вчилися розв'язувати проблеми, пов'язані з адаптацією організації до зовнішнього середовища і внутрішньою інтеграцією та розроблені достатньо ґрунтовно, щоб вважатися цінними [3];

ідеологія управління, система поглядів, ідей, пов'язаних з управлінням організації, стратегією її розвитку, способами досягнення цілей, з діловою етикою організації [1];

відкрита соціально-педагогічна система професійно-педагогічних й особистісних цінностей, що об'єднує учасників навчально-виховного процесу єдиною ідеєю й організаційним світоглядом; орієнтує їх на досягнення цілей освітнього закладу, враховує особливості соціально-психологічного клімату колективу та взаємодії між його членами у процесі прийняття й реалізації спільних рішень, загальноприйняті способи розв'язання проблем, норми й правила поведінки; передбачає полісуб'єктивну діалогічну взаємодію між адміністрацією закладу, учительським й учнівським колективами, батьківською громадою та громадськістю; зберігає й реалізує традиції, ритуали, символи, які створюють історію і відображають «індивідуальність» й неповторність організації [12, с. 47].

Навіть незначна кількість прикладів, наведених нами таким чином, щоб охопити різні погляди дослідників щодо розуміння сутності ОК, дозволяє чітко визначитись з головною ознакою цієї інтегральної категорії. Суть її, з нашої точки зору, полягає в цілосному уявленні про цілі й домінуючі цінності організації, які визначають її пріоритети й орієнтири в діяльності, поведінці, взаємодії працівників.

О. Харчишина [13, с. 150], проаналізувавши найбільш поширені визначення ОК, визначила її характеристики, на яких найчастіше наголошують автори:

– основу ОК складають цінності і переконання людей, які є засновниками або працівниками підприємства;

– ОК формують ті цінності, які поділяються більшістю власників і працівників підприємства;

– організаційна культура включає дві основні частини: імпліцитну (приховану, ціннісну, духовну) та експліцитну (видиму, матеріальну);

– організаційна культура впливає на організаційну взаємодію, організаційну поведінку та організаційну ефективність;

– організаційна культура включає цілий набір елементів, в складі якого більшість авторів включає ціннісні, символічні, нормативні, інколи комунікативно-управлінські складові; проте згадування про конкретні матеріальні складові організаційної культури у визначеннях відсутні;

– наголошується на еволюційному розвитку організаційної культури;

– організаційна культура є відображенням самої суті організації.

Організації як соціальні утворення мають власну культуру, якій притаманні певні параметри, зумовлені специфікою їх діяльності та процесів виробництва й управління [6]. На думку Н. Побірченко, параметрами ОК є:

система відносин, яка включає взаємопов'язані підсистеми і використовується для регулювання поведінки людей у різних умовах і обставинах;

система уявлень, цінностей, правил, норм, звичаїв, вірувань, звичок, традицій, кодів, знань, практик, законів, знаків тощо, які відомі в суспільстві, поділяються його членами і передаються в його межах від покоління до покоління;

поєднання реакцій, зовнішніх і внутрішніх мотивів та спонукань, які суспільство протягом тривалого часу сприймає як правильні;

структурована система моделей мислення і поведінки, які характеризують спільноту;

поведінкові тенденції, які превалюють у суспільстві;

колективна настанова, настрої, ментальність, спільна для групи людей [8, с. 16].

Як зазначає О. Смолінська «організаційна культура є важливою для педагогіки категорією, зміст якої, механізм формування та функціонування, керування, дозволить оптимізувати різні види ресурсів, підвищити ефективність діяльності навчальних закладів» [11].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки проблема розвитку ОК досліджується у різних аспектах, зокрема: ОК як складова культурного простору професійного навчального закладу (В. Болгаріна), аналіз феномену ОК (Т. Койчева), організація самоосвітньої учнів у контексті розвитку ОК сучасної вечірньої школи (О. Лавриненко), ОК у проблемному

інституційному середовищі (Т. Лагутіна), роль ОК в управлінні методичною роботою (І. Линьова), категорія ОК у вищій педагогічній освіті (О. Смолінська), сучасні тенденції управління розвитком ОК загальноосвітніх навчальних закладів (А. Шевченко).

Останнім часом активно дискутуються науковцями і практиками-педагогами питання формування й розвитку ОК загальноосвітнього навчального закладу на науково-практичних конференціях, наприклад: теоретико-прикладні засади управління розвитком ОК загальноосвітнього навчального закладу, механізми управління загальноосвітнім навчальним закладом та ОК його керівника, роль ОК в забезпеченні компетентнісного підходу в інноваційній діяльності навчального закладу, ОК в професійній комунікації вчителя («Механізми управління розвитком організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу» (4-5 квіт. 2013 р.)) [5], управлінська культура керівника як фактор впливу на розвиток ОК школи; механізми управління загальноосвітнім навчальним закладом в контексті ОК; стратегічний менеджмент як основа розвитку ОК; аксіологічні основи комунікації в ОК школи; роль ОК в інноваційному розвитку загальноосвітнього навчального закладу («Сучасні тенденції розвитку організаційної культури та її вплив на ефективність роботи загальноосвітніх навчальних закладів» (10 квіт. 2014 р.)).

Спираючись на дослідження вчених, що вивчають проблему розвитку ОК в загальноосвітніх навчальних закладах, ВНЗ, підтримуючи їх позицію, ми робимо спробу акцентувати увагу на цій проблемі в ПТНЗ.

В умовах підвищеної уваги до якості ПТО та підготовки кваліфікованих робітників зокрема, змінюється роль ПТНЗ, ускладнюються їх навчально-виховні функції, що вимагають від педагогічних працівників більшої відповідальності за якісну професійну підготовку фахівців з робітничих професій. Значення і роль організаційної культури педагогічного колективу ПТНЗ аграрного профілю стрімко зростає. Важливим елементом у діяльності ПТНЗ є розвинена ОК педагогічного колективу як специфічна система відношень, взаємодії його суб'єктів – педагогічних працівників. Вона включає особливості їх професійної свідомості, стилю поведінки, діяльності й ґрунтується на професійних, етичних цінностях і нормах. Розвинена організаційна культура сприяє створенню в педагогічному колективі позитивного психологічного клімату, що забезпечує високу та якісну продуктивність праці педагогічних працівників, підвищення позитивного іміджу навчального закладу. Організаційна культура впливає на усі процеси в роботі педагогічного колективу та ПТНЗ в цілому, а також на чинники, що їх супроводжують – від педагогічного етикету до якості підготовки майбутніх робітників-аграрників.

Особливості педагогічного колективу ПТНЗ аграрного профілю зумовлені специфічними умовами його життєдіяльності в сільській місцевості, ігнорування яких може призвести до серйозних прорахунків в формуванні й розвитку ОК. По-перше, це – своєрідність суспільних відносин на селі, життєустрою і виробничої діяльності сільського населення. Сільськогосподарська праця є однією з найскладніших видів праці в сфері матеріального виробництва, тому що в аграрній галузі технологічний процес – це великий та єдиний комплекс робіт з виробництва сільськогосподарської продукції, представлений окремими трудовими діями та операціями (і саме в цій галузі працівники є універсальними виконавцями всього комплексу робіт, операцій і різних прийомів, виконання яких вимагає наявності великого обсягу знань, навичок і вмінь, професійного досвіду, життєвої та фахової інтуїції) [9].

По-друге, педагогічні працівники ПТНЗ аграрного профілю, крім вирішення загальних для всіх типів ПТНЗ функцій виконує і ряд специфічних, викликаних необхідністю підготовки учнів до праці в аграрній галузі. Сільськогосподарське оточення навчального закладу створює виключно сприятливі умови для забезпечення зв'язку навчання і виховання учнів ПТНЗ з майбутнім професійним середовищем, збагачення занять і позакласних заходів природним матеріалом, залучення учнів до практичних занять безпосередньо на виробництві, виховання поваги до аграрних професій. Надзавданням педагогічного працівника ПТНЗ аграрного профілю є не просто навчити професії, а привити любов до об'єктів навчання – рослин і тварин, які є живими організмами й розвиваються за певними

біологічними законами, що зумовлює особливості навчального процесу – необхідність врахування технологічних процесів сільськогосподарського виробництва.

По-третє, ПТНЗ аграрного профілю в більшості розташовані в селищах і селах, тому особливості діяльності педагогічного колективу зумовлені своєрідністю життя і побуту сільського населення. На селі, де люди добре знають один одного у всіх їх проявах, діяльність педагогічного колективу протікає в умовах підвищеного соціального контролю. Кожна подія в навчальному закладі, кожна дія й вчинки, слова і емоційні реакції педагогічних працівників, як правило, стають відомі всім.

Отже, організаційна культура педагогічного колективу ПТНЗ аграрного профілю, зумовлена особливостями життєдіяльності в сільській місцевості, аграрним виробництвом, ціннісними орієнтаціями, поглядами, переконаннями, є унікальною.

Узагальнюючи кількісний і якісний аналіз досліджень з проблеми розвитку ОК, робимо висновок про те, що вона є актуальною в таких науках, як: економіка, державне управління, соціологія, психологія і педагогіка. Аналіз наукових досліджень ОК в організаціях різних галузей показав, що проблема розвитку організаційної культури педагогічного колективу ПТНЗ аграрного профілю в педагогічній теорії та практиці залишається поза увагою науковців.

Розвиток ОК педагогічного колективу ПТНЗ аграрного профілю зумовлений його особливостями, специфічними умовами життєдіяльності в сільській місцевості й потребує нових управлінських підходів з метою забезпечення його високої ефективності та конкурентоздатності.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі полягають насамперед у пошуку найбільш оптимальних шляхів розвитку ОК педагогічного колективу ПТНЗ аграрного профілю.

Література:

1. Болгаріна В.С. Культурологічний підхід до управління школою / В.С. Болгаріна. – Харків : Основа, 2006. – 112 с.
2. Винничук Р.О. Організаційна культура як інструмент забезпечення конкурентоспроможності організації в індустрії туризму / Р.О. Винничук, М.В. Гербут // Вісник ДІТБ. Серія: Економіка, організація і управління підприємствами (в туристичній сфері). – 2007. – № 11. – С. 164-167.
3. Калініна Л.М. Стратегії в контексті організаційної культури / Л.М. Калініна // Механізми управління розвитком організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 4-5 квіт. 2013 р. – К.: Арт Економі, 2013. – С. 9-14.
4. Карамушка Л.М. Сутність, природа та структура організаційної культури: актуальні ракурси дослідження / Л.М. Карамушка // Психологічні особливості розвитку організаційної культури в системі державної служби, освіти, промисловості та бізнесу : тези ІХ Міжнар. конф. з організаційної та економічної психології (30-31 травня 2013 р., м.Київ) / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.-Алчевськ: ДонДТУ, 2013. – С. 6-9.
5. Механізми управління розвитком організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 4-5 квіт. 2013 р. – К.: Арт Економі, 2013. – 200 с.
6. Осовська Г.В. Основи менеджменту: навч. посіб. / Г.В. Осовська, О.А. Осовський. – К.: Кондор, 2006. – 664 с.
7. Питерс И. В поисках эффективности управления / И. Питерс, Р. Уотерман. – М.: Прогресс, 1986. – 326 с.
8. Побірченко Н.А. Інноваційні акценти управління організаційною культурою шкільного навчання / Н.А. Побірченко // Механізми управління розвитком організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 4-5 квіт. 2013 р. – К.: Арт Економі, 2013. – С. 14-23.
9. Свистун В. І. Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності: монографія. – К.: Науково-методичний центр аграрної освіти, 2006. – 343 с.
10. Семикіна М. В. Організаційна культура вітчизняних підприємств: сутність та проблеми формування в сучасних умовах / М. В. Семикіна // Економіка и управление. – № 6. – 2009. – С. 7–10.
11. Смолінська О. Є. Категорія організаційної культури у вищій педагогічній освіті: проблеми означення / О.Є. Смолінська // Вісник ЛДУ БЖД. Педагогічні науки. – 2011. – № 5. – С. 223-228.
12. Стемковська Я. Є. Ключові виміри організаційної культури у контексті розвитку

організаційної культури школи / Я. Є. Стемковська // Механізми управління розвитком організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 4–5 квіт. 2013 р. – К.: Арт Економі, 2013. – С. 47–48.

13. Харчишина О.В. Дослідження сутності категорії «організаційна культура» / О.В. Харчишина // ВІСНИК ЖДТУ. Економічні науки. – 2011. – № 2 (56). – С. 148-151.

14. Шубін О.О. Організаційна культура як соціально-економічний феномен у контексті сучасної парадигми управління / О.О. Шубін, М.О. Гладкий // Проблеми економіки. – 2013. – № 3. – С. 239-246.

УДК 37.014.5 : 378.4 (477 :4)

*Н.Г. Сидорчук, д.пед н., доцент кафедри педагогіки
Житомирський державний університет ім. І.Франка*

ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ ЯК ПОЛІКУЛЬТУРНА ПРОБЛЕМА

В статье рассмотрены интеграционные процессы в образовании с позиций проблемы поликультурности. В указанном контексте представлена общая характеристика понятий интеграция, интеграция в образовании. Определены приоритетные направления обновления отечественной системы образования.

Ключевые слова: интеграция, интеграция в образовании.

The article discusses the integration processes in education from the perspective of multiculturalism. In this context provides a general description of the concepts of integration, integration in education. Identified priority areas for updating the national education system.

Keywords: integration, integration in education.

Провідними ознаками нашого часу, що здійснюють пріоритетний вплив на всі аспекти розвитку сучасної цивілізації, стали процеси економічної, політичної та культурної глобалізації, що супроводжуються цілим рядом невідповідностей:

- *технологічних*, що визнають необхідність виходу виробництва та інших сфер життєдіяльності людини (електронізація виробництва; комп'ютеризація різних сфер життя; інтелектуалізація індивідуальної діяльності; конвенціоналізація професійної свідомості, тобто зростання узгодженості в прийнятті рішень тощо) на принципово новий технологічний рівень;

- *демографічних*, що передбачають необхідність врахування демографічних змін у розподілі людських ресурсів;

- *екологічних*, що вказують на необхідність прийняття оперативних заходів з метою уникнення глобальної катастрофи;

- *інформаційних*, що задають необхідність оптимального переходу до інформаційного суспільства та адаптації людини до нового інфосередовища в умовах серйозних протиріч у межах соціальної комунікації (а саме – ослаблення ролі традиції у комунікації; розширення її культурного фону; розвитку опосередкованих форм людського спілкування; збільшення діапазону комунікації у шкалі «партикулярність свідомості – глобальність свідомості»; посилення самореферентності комунікації;

- *динамічних*, які вказують на відставання суспільної свідомості від динаміки розвитку глобальних проблем сучасності;

- *моральних*, що визначають гостру необхідність протидії процесу деморалізації суспільства, різкого зниження його духовної і моральної першооснов;

- *світоглядних*, що детермінують необхідність зміни ціннісно-світоглядної парадигми відповідно до останніх досягнень сучасної науки і нових соціокультурних умов існування людства [1, с. 30-32; 2].

У зазначеному контексті більшість глобалістів очікує перемоги «ліберального консенсусу» [3]. Однак, їх висновки щодо «планетарної єдності світу» залишаються лише невизначеною перспективою [4, с. 435], оскільки сьогодні світ продовжує залишатися мозаїчним, а спроби його штучного об'єднання ведуть до ще більшого занурення цивілізацій

у себе, у свою ідентичність.

Суперечливі за своєю природою зміни, що є одночасно і виразом кризи, і симптомом оновлення, в умовах цивілізаційних змін характеризуються проявом інтеграційних процесів – певним вектором цивілізаційного розвитку, а поняття «інтеграція», «діалог культур» розглядають у межах проблеми полікультурності та пов'язують з якісними змінами історичних способів життя, зі зміною парадигмальних, ціннісно-світоглядних і духовних цінностей сучасної цивілізації в тому вигляді, в якому вони зароджувалися в античний період і остаточно сформувалися в філософії та науці Нового часу [2].

Викликані глобалізацією протиріччя прямо і опосередковано впливають й на *інтеграційні процеси в освітній галузі*, обумовлюють специфіку інтеграційних тенденцій, що характеризують сучасну освітню дійсність на рівні теорії, практики та освітньої політики; в єдності визначають яскраво виражений суперечливий характер процесів конвергенції та диверсифікації. Звідси випливає й пріоритет освіти не тільки в соціальній, але й в економічній політиці сучасного суспільства. На практиці це визначається цілеспрямованим розвитком освіти в інтересах зростання людського капіталу, а на цій основі – в інтересах управління майбутнім, наданням можливості вирішення існуючих та запобігання нових соціальних та економічних проблем в інтересах безпеки країни, зміцнення міжнародних позицій держави і забезпечення зростання конкурентоспроможності національного народного господарства.

У цілому, сутнісна характеристика поняття інтеграція знаходиться у міждисциплінарному поняттєвому просторі. Так, у філософії інтеграція розглядається як відновлення, заповнення, як сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле раніше різнорідних частин і елементів [5, с. 154-155]. Як поняття теорії систем, вона означає стан поєднання окремих диференційованих частин у ціле і процес, що веде до такого стану [6, с. 18].

Інтеграція розглядається сьогодні як найбільш значимий інноваційний рух освіти XXI століття. Вона практично перевершує інші педагогічні нововведення за широтою експериментального втілення, глибиною творчого задуму, тривалістю та діалектичністю історичного розвитку. Сучасний стан проблеми інтеграції освіти пов'язаний з історією її розвитку, яка послідовно проходила етапи комплексного навчання, міжпредметних зв'язків, піднялася на рівень інтеграції як такої та знайшла своє місце в системі інтегрованих курсів. Зробивши діалектичне коло, інтеграція повертається до своєї діалектичної точки. Як стверджує О.Я. Данилюк, виявилось, що педагогічне мислення 90-х років в аспекті інтеграції не створило чогось дійсно нового і тільки послідовно відтворювало старі дидактичні форми і принципи [7]. У перспективі розвиток системи освіти пов'язують зі змінами способу традиційного педагогічного мислення у контексті проблеми інтеграції на основі розробки нових науково-теоретичних положень та чіткого визначення його змістової інтерпретації.

Інтеграція освіти являє собою складну науково-педагогічну проблему, у межах якої відсутній однозначний підхід до її тлумачення. У психолого-педагогічних дослідженнях інтеграція частіше розглядалася в контексті організації цілісного процесу навчання і реалізації в ньому міжпредметних зв'язків, розроблялася і теоретико-методологічна сторона інтеграційних тенденцій в психолого-педагогічному знанні [8].

Як показав аналіз наукової літератури, найбільш повно актуалізована проблема представлена у роботах О.Я. Данилюка, І.М. Козловської, В.М. Максимової та ін. Так, О.Я. Данилюк у своїй роботі «Теорія інтеграції освіти» сутність окресленого поняття розглядає як управлінську категорію, що передбачає здійснення учнем під керівництвом учителя послідовного перекладу повідомлень з однієї навчальної мови на іншу, в процесі якого відбувається засвоєння знань, формування понять, народження особистісних і культурних смислів [7]. Основними принципами організації освітніх систем на інтегративній основі, доповнює І.М. Козловська, є діалектична єдність інтеграції та диференціації; антропоцентризм; культуровідповідність [9].

У нашому дослідженні ми спиралися на теорію інтеграції в освіті, розроблену В.М. Максимовою, відповідно якої «інтеграція» в освіті виступає як найважливіша

методологічна категорія, що являє собою спосіб пізнання, аналізу та *перетворення дійсності* шляхом забезпечення цілісності освітнього процесу, освітніх систем і всієї системи освіти [10].

Перспективним напрямом перетворення освітньої галузі визначається *реформування освіти*, що віддзеркалює базові тенденції світового розвитку та переміщення джерел і рушійних сил соціально-економічного прогресу з матеріальної в інтелектуальну сферу. Під впливом цього фундаментального зсуву змінюються роль і структура освіти: вона стає не похідним, а визначальним фактором економічного зростання. Вона вже не стільки задовольняє суспільні потреби, скільки формує майбутній громадянський потенціал.

Детальний аналіз поняття реформа проведений у дослідженнях А.А. Сбруєвої, яка, визначаючи його семантичне значення, поетапну історичну змістову інтерпретацію категоріальних ознак, тлумачить його як надання явищу нової форми (*ре – форма*), що відкриває двері у майбутнє, замість повернення до минулого, а у сенсі широких полікультурних перетворень, як прояв простого лінійного перебігу часу, так і його нелінійної концепції, що визначається через поняття прогрес, розвиток, емансипація тощо [11, с. 8-12].

Важливим завданням незалежної України стала не тільки розбудова економічної, соціальної, політичної сфер, але й реформування вищої освіти, що отримала у спадок централізовану систему управління вищими навчальними закладами. Сьогодні вітчизняна вища освіта не може успішно конкурувати з більш гнучкими та адаптивними системами управління навчальними закладами, які використовуються бізнесспільнотами та передбачають надання широкої автономії своїм структурним підрозділам, гармонійне поєднання адміністративних методів з методами економічними, психологічними, побудову взаємодії у межах навчального процесу на засадах високорозвиненої корпоративної культури.

В умовах світових інтеграційних процесів *одним із шляхів реформування* вітчизняної системи вищої освіти є приєднання до так званого Болонського процесу. А інноваційні стратегії освітньої та наукової галузей з урахуванням європейських принципів проголошуються в програмних державних документах, зокрема, Національній доповіді «Новий курс: реформи в Україні. 2010-2015» (2010), «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.» (2012), «Стратегії інноваційного розвитку України на 2010-2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів» (2009). У новій редакції Закону «Про вищу освіту» (2014) визначено основні напрями державної політики, що передбачає: сприяння сталому розвитку суспільства шляхом формування конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти впродовж життя; міжнародну інтеграцію та входження системи вищої освіти України в Європейський простір за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи; наступність процесу здобуття вищої освіти; державну підтримку підготовки фахівців для пріоритетних галузей економічної діяльності, фундаментальних і прикладних наукових досліджень, науково-педагогічної та педагогічної діяльності.

Окреслення зазначеної перспективи у постіндустріальному суспільстві вимагає напрацювання як ефективного практичного досвіду, так і теоретичного обґрунтування основних положень його впровадження на вітчизняному ґрунті.

Література:

1. Стукало Н. В. Деякі аспекти формування фінансової політики України в умовах глобалізації / Н. В. Стукало // Фінанси України. – 2007. – № 1. – С. 30–32.
2. Талалова Л. Н. Интегративные тенденции в теории и практике современного образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Талалова Лариса Николаевна. – М., 2004. – 445 с.
3. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек / Ф. Фукуяма; пер. с англ. М. Б. Левина. – М. : ООО Издательство АСТ : ЗАО НПП 'Ермак', 2004. – 588 с.
4. Токвиль А. Демократия в Америке / Токвиль А.; пер. с франц. – М. : Прогресс, 1992. – 554 с.
5. Краткий философский словарь / под ред. М. Ренталя, П. Юдина. – [3-е изд., допол. и переработ.]. – М. : Госуд. изд-во политической литературы, 1952. – 616 с. [1].
6. Томашевський В. М. Моделювання систем / Томашевський В. М. – К. : Видавнича група ВНУ, 2005. – 352 с.: іл.
7. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования / Данилюк А. Я. – Ростов-на-Дону : Изд-во

Ростовського педагогічного університета, 2000. – 448 с.

8. Гребенщиков Г. Ф. Теория и практика интеграции системы образования малого города России и ее информационно-предметной среды : дис. ... доктора пед. Наук : 13.00.01 / Гребенщиков Григорій Федорович – М., 2004. – 272 с.

9. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійної школи (дидактичні основи) / Козловські І. М. – Львів : Світ, 1999. – 302 с.

10. Максимова В. Н. Междпредметные связи в процессе обучения / Максимова В. Н. – М. : Просвещение, 1988. – 192 с.

11. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англословянських країн у контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : [монографія] / Сбруєва А. А. – Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня». Видавництво «Козацький вал», 2004. – 500 с.

УДК 37.017.92

В.М. Синицын, кандидат искусствоведения,
доцент ВГПУ им. М. Коцюбинского, г. Винница

О КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ПРИРОДЕ АНТИНОМИЧНОСТИ ПОЗНАВАЕМОГО ПРОСТРАНСТВА

Проблема усвідомлення поняття духовної культури тісно пов'язана з процесом самопізнання людини, з аксіологічним виміром сенсу її буття. Без духовної культури неможливо уявити існування цілісного світогляду. Завдяки їй стверджується позитивна мотивація людської діяльності. Статтю присвячено історичному аналізу поглядів на антиномічність пізнавального середовища, що сприяє формуванню духовної культури особистості.

The problem of comprehension of the spiritual culture notion is closely connected with the process of individual consciousness and the spiritual dimension of the sense of being. Without spiritual culture no wholesome world outlook is possible. The spiritual culture helps to establish positive motivations of a person's activities. The article presents a historical analysis of opinions concerning the educational environment which promotes the formation of spiritual culture in an individual.

Личностное начало как динамическое проявление духовной жизни человека реализуется в процессе постоянного творческого самосозидания, самосовершенствования, которое невозможно без соприкосновения с совершенной уже состоявшейся личностью. В народной традиции эта мысль запечатлена следующим образом: «С преподобными – преподобным будешь». Легче всего понять духовную суть личности при сравнении с индивидуальностью человеческой природы. Главное их отличие в том, что индивидуальностью рождаются, а личностью становятся. Исключительное развитие в человеке индивидуального начала использует весь жизненный потенциал преимущественно для самоутверждения. В то время как духовное становление личности практически невозможно без самоотречения и самопожертвования.

В статье использованы такие типологические ступени в осмыслении духовной направленности деятельности человека как *homo sapiens* – человек разумный, *homo faber* – человек созидатель, *homo amans* – человек любящий, *homo patiens* – человек страдающий, *homo ludens* – человек играющий, *homo divisus* – человек, разделенный в самом себе и *homo divinus* – человек совершенной божественной природы.

**Антиномичность познания как фактор преодоления
его ограниченности и заблуждений.**

«Я знаю, что я ничего не знаю»

Сократ

«Искушение – это соблазн уступить доводам разума, когда спит дух».

Антуан де Сент-Экзюпери.

С именем Сократа – первого философа из Афин, обычно связывают смену формата познавательной деятельности – переход от архаичного монолога к парадоксальности диалогического мышления. Античный антропоцентризм многовековой языческой культуры, в котором даже мир богов творится по образу и подобию человека, впервые именно в его творческом наследии предстает во всей своей многообразной противоречивости. В результате такого ракурса осмысления бытия возникает потребность формирования понятийных основ человеческого знания.

При этом мыслитель устной традиции – Сократ погружает слушателя в труднодоступные для ума реалии духовного мира. И тут для нас не менее важно понимание им объективно существующих границ для познавательных возможностей человека. Неслучайно Дельфийской пифией Сократ был назван «мудрейшим из всех мудрых». Поводом для этого послужило его изречение: «Я знаю, что ничего не знаю» (1).

Это одна из важнейших антиномий духовного познания. С возникновением христианской культуры ее очертания приобретают уже более четкие контуры: «Кто думает, что он знает что-нибудь, тот ничего еще не знает так, как должно знать» (1 Кор. 8,2). Более того, там же указывается и нравственная причина такого положения: «Знание надмевает, а любовь назидает» (1 Кор. 8,1).

Нечто подобное можно встретить и у Сократа: «Никто не может ничему научиться у человека, который не нравится». Тем самым утверждается, что где нет любви – там нет доверия.

Разница тут заключается в том, что с наступлением эры христианства, благодаря боговоплощению, возникает новая качественная направленность познавательной деятельности – *вертикализм мышления*, согласно которому, выражаясь евангельским языком: «И будут все научены Богом». Вне этого условия *горизонтальная земная логика* мышления наследников языческой культуры неизбежно наталкивается на ограниченные возможности, конечность и несовершенство человеческого ума.

Хорошо по этому поводу сказано у ветхозаветного пророка Исаяи: «Бог дал им дух усыпления, глаза, которыми не видят, и уши, которыми не слышат, даже до сего дня» (Исайя 29,10). Действие этих слов не имеет исторического предела во времени.

Не о таком ли *духовном сне* говорит и христианнейший писатель XX столетия Антуан де Сент-Экзюпери, когда обращает наше внимание на типичное искушение в познавательной деятельности современного человека. Смысл его в том, чтобы заменить духовную вертикаль мышления прагматической горизонталью логического восприятия предметного мира. В результате возникает очень точная формула: «Искушение – это соблазн уступить доводам разума, когда спит дух».

Подобное духовное усыпление по-разному проявляется в различные эпохи. Особенно это ощутимо на переходных этапах, когда появляются исторические личности, которых принято называть в истории *будителями*, проповедниками нового образа мысли. Именно таким будителем для античного мира и был Сократ. Сам о себе он говорил, что подобен оводу. Вот фрагмент его защитительной речи на суде: «вам нелегко будет найти еще такого человека, который попросту – хоть и смешно сказать – приставлен богом к нашему городу, как к коню, большому и благородному, но обленившемуся от тучности и нуждающемуся в том, чтобы его подгонял какой-нибудь овод. Вот, по-моему, бог и послал меня в этот город, чтобы я, целый день носясь повсюду, каждого из вас будил, уговаривал, упрекал непрестанно» (2, с.99-100).

Наивысшее парадоксальное открытие Сократа содержится в его антиномичной триаде высказываний, которые гласят: «Никто не желает зла. Никто не делает зла по своей воле. Добродетель – это знание» (1). В полной мере объяснение этой антиномии мы найдем спустя несколько веков у апостола Павла: «мы знаем, что закон духовен, а я плотян, продан греху. Ибо не понимаю, что делаю: потому что не то делаю, что хочу, а что ненавижу, то делаю. Если же делаю то, чего не хочу, то соглашаюсь с законом, что он добр, а потому уже не я делаю то, но живущий во мне грех. Ибо знаю, что не живет во мне, то есть в плоти моей, доброе; потому что желание добра есть во мне, но чтобы сделать оное, того не нахожу.

Доброго, которого хочу, не делаю, а злое, которого не хочу, делаю. Если же делаю то, чего не хочу: уже не я делаю то, но живущий во мне грех». В завершении монолога апостол восклицает: «Бедный я человек: кто избавит меня от сего тела смерти?» (Рим. 7, 14-24).

Подобное же страдание от антиномичного раскола внутри человека между его духовной и телесной природой звучит и у Сократа: «Жизнь тела есть зло и ложь. И потому уничтожение этой жизни тела есть благо, и мы должны желать его» (1). Отсюда становятся понятными последние слова его апологии: «Но уже пора идти отсюда, мне – чтобы умереть, вам – чтобы жить, а что из этого лучше, никому неизвестно, кроме бога» (2, с.112).

Чтобы глубже понять Сократа необходимо уяснить обстановку, в которой он жил и творил. А она так напоминает нам о новом времени. Ведь все переходные периоды в чем-то похожи. Вот как описывает жизненное пространство сократовской эпохи академик Лосев: «На гнилой почве вырождавшейся демократии зародился крайний индивидуализм, всегдашняя уверенность в себе, эгоизм и жажда власти. Сократ своими с виду простыми и невинными вопросами разоблачал не только пошлость обывательских представлений, но и ни на чем не обоснованную самоуверенность сторонников тогдашнего демагогического режима. В конце концов, оказалось, что он решительно всем стоял поперек дороги» (3, с.17).

К тому же он сумел поставить под вопрос основные стереотипы и ценности языческого мира. Среди них такие как *сила*, *мудрость* и *красота*. Он сумел сочетать в себе почтение к закону с дистанцированием от власти. Чего стоят, например, его слова о разрушительной *силе* управленческой структуры: «Нет такого человека, который мог бы уцелеть, если бы стал откровенно противиться большинству и хотел бы предотвратить все то множество несправедливостей и беззаконий, которые совершаются в государстве. Нет, кто в самом деле ратует за справедливость, тот, если ему и суждено уцелеть на малое время, должен оставаться частным человеком, а вступать на общественное поприще не должен» (4, с.180-181). Известно, что если Сократ и выступал в народных собраниях, то только как защитник несправедливо обвиняемых. Его мысль всегда была независимой, а речь открытой для всех.

Его *мудрость* была направлена на очеловечивание индивида, на преодоление его стадной животной природы. Об этом свидетельствует следующий афоризм: «Человек должен есть, чтобы жить, а не жить, чтобы есть» (4,182). По его словам: «Высшая мудрость, чтобы разуметь добро и зло» (1). И тут же следующее противоречие, как ответ современным ему софистам: «Добродетели обучить невозможно» (1). Только со временем в христианскую эпоху станет общедоступной мысль, что добродетель не столько образ мысли, сколько образ жизни, но это уже связано со сменой вектора мышления.

Для уяснения такого подхода приведем небольшую притчу: «Жизнь без слова приносит больше пользы, чем слово без жизни, Ибо жизнь учит и молча, а слова без жизни, несмотря на звуки, служат только в тягость. Если же соединяются вместе слово и жизнь, то они составляют красоту всего любомудрия» (5, с. 31).

Сократ считал: «что гораздо больше риска в приобретении знаний, чем в покупке съестного. Съестное то ведь и напитки, купив их у торговца или разносчика, ты можешь унести в сосудах, и, прежде чем принять в свое тело в виде еды или питья их можно хранить дома и посоветоваться, призвавши знающего человека, что следует есть или пить и чего не следует, а также – сколько и в какое время. При такой покупке риск не велик. Знания же нельзя унести в сосуде, а поневоле придется, уплатив цену, принять их в собственную душу и, научившись чему-нибудь, уйти либо с ущербом для себя, либо с пользой» (6, с. 195).

Вот это сократовское «либо» дорогого стоит в области образования особенно в наше переходное время, когда ради узко прагматической цели переформируются учебники, слепо копируются образовательные стандарты иных культур, осуществляется сознательный перевод целой отрасли профессиональных знаний от развития творческого мышления к формальному запоминанию готовых данных. Создается впечатление, что обществу больше не нужны люди способные генерировать идеи.

Почему же так происходит? Похоже, что мир просто не слышит предупреждения Экзюпери. Приземленное горизонтальное мышление современных софистов тяготеет к простой и удобной рациональной логике потребления в условиях все большей демонизации

псевдо культурных ценностей быта. Типичный слоган современного язычества: «Тефаль, ты думаешь о нас!» Хотя, в общем-то, любому понятно, что думать должен человек, а не сковородка. Откуда этот дух добровольной несвободы?

Как не вспомнить тут знаменитых сократовских «даймонов» – его внутренний голос, который чаще всего ограничивал его волю, запрещая ему делать некоторые поступки. Касательно такого мировосприятия, безусловно, прав был Гераклит, когда утверждал, что «характер человека есть его демон» (4, с.68), который определяет судьбу. Дело в том, что такая демонизация сознания была естественной для всего дохристианского мира. Ведь сама суть различия языческой и христианской цивилизаций заключается в источнике мотивации деятельности человека.

Сегодня уже понятно, что возврат к неязыческому антропоцентризму благодаря конечности земного бытия неизбежно чреват кризисами и не имеет сколь-нибудь реальной перспективы. Сколько бы не демонизировали, например, весьма очевидное понятие технического прогресса – безусловный результат успешной материальной деятельности человека – он не в состоянии избавить человечество от все большего духовного одичания и оскудения. И это естественно. Ведь всякое движение по горизонтали со временем истощается и, не имея в самом себе источника духовной энергии жизни, постепенно приходит к логическому завершению – естественному распаду – по образу и подобию человека его создавшего.

Движение же по вертикали бесконечно. Само онтологическое значение слова *человек* имеет отношение к такого рода движению. Его двукорневая природа повествует о том, что он по своему божественному призванию *челом* обращен в *вечность*. Такая богочеловеческая христоцентричность мировосприятия характеризуется вертикальным восхождением мысли ко Творцу всего сущего. Воплощение в жизнь этого высокого призвания может быть весьма плодотворным в области познания и образования. Так, например, идеей возвращения человеку его утраченной божественной природы – *homo divinus*, которой обладали Адам и Ева до грехопадения, проникнуто творческое наследие Петра Могилы, Григория Сковороды, Николая Гоголя, Константина Ушинского, Николая Пирогова, Федора Достоевского и многих других отечественных мыслителей прошлого. В сложных условиях двадцатого столетия в этом направлении трудились академики Лосев, Фаворский, Аверинцев, Раушенбах, Амонашвили. Последнему, например, принадлежит мысль о том, что учитель не кто иной, как «*соработник у Бога*» (7). И это не случайно. Ведь без помощи Творца задача духовного воспитания и образования человека невыполнима.

В противоположность вышесказанному эволюционистская теория поставила в основу своей познавательной концепции человека самого по себе – *homo sapiens*. Это типичный виртуальный догмат атеистического гуманизма, суть которого в том, что Бога нет, а человек – центр вселенной. Согласно ему все, в том числе и мышление, должно ориентироваться на прагматические запросы человека. Так рождается оторванное от потребностей духа технократическое мироощущение – обслуживающее индустриальное сообщество индивидов, где каждый выполняет роль винтика в искусственно созданной системе.

Естественно, что личность человека в таких условиях часто терпит фиаско там, где обстоятельства касаются духовной сферы жизни. Этой проблеме посвящен роман швейцарского писателя Макса Фриша «*Homo Faber*», впервые опубликованный в 1957 году. По жанру он напоминает притчу о том, что все содеянное рано или поздно подобно бумерангу возвращается в исходную точку. Название романа быстро вошло в обиход как обозначение делового и практичного человека, рационального склада ума; прагматика, верящего только в логику, технику и теорию вероятностей. Если в начале повествования *faber* воспринимается как *успешный мастер*, или как бы мы сегодня сказали – кузнец собственного счастья, то, чем ближе к концу, тем явственнее проступает образ профи, у которого не задалась собственная жизнь. Узрев, окружающий его духовный вакуум, он с горечью восклицает: «В вашем обществе можно умереть, и никто из вас этого не заметит» (8).

Итак, человек сам по себе мыслящий – *homo sapiens*, став человеком деятельным – *homo faber*, сталкивается с несоответствием жизни потребностям духовного порядка, которые генетически достались ему в наследие от человека совершенного, целостного, изначального – *homo divinus*.

На это несоответствие обращает внимание и создатель Третьей Венской Школы психологов Виктор Франкл, когда говорит об «экзистенциальной фрустрации» (9, с.67-71) или другими словами об «ощущении бессмысленности жизни» в современном обществе. Так появляется в терминологии Франкла человек страдающий от непонимания – *homo patiens*.

Как попытку преодоления этой безысходности можно рассматривать возникновение типологии *homo ludens* – человека играющего, погруженного в мир виртуальной реальности. Это широко распространенное сегодня заболевание сродни наркотизму, известное под названием *лудомания*.

Другая разновидность бегства от бессмысленности бытия в сегодняшнем изрядно секуляризованном мире связана с возрождением морали неоязыческой культуры, проникающей в познаваемое пространство в виде сект и учений восточного происхождения. Их сайты пестрят такой типологией как *homo amans* – человек любящий. Это идеализированное упрощенное воплощение современного альтруизма – такой себе кратчайший путь к земному счастью.

В познаваемом же пространстве христианской культуры и цивилизации содержится много понятий требующих для постижения определенных нравственных усилий. Таковы, например, *совесть, честь, ум, разум*. Их невозможно пощупать руками, измерить линейкой, взвесить, уложить в шкалу времени. Все они родом из мира невидимого. Подобно айсбергу преимущественное большинство наших практических знаний, в том числе и научных, сосредоточено на его надводной поверхности. В то время как основная его сущность и центр тяжести скрыты глубоко под водой. Осваивая видимый мир, человек опытным путем познает его отдельные признаки, логически выводит функциональные закономерности их проявления. В невидимом же мире все происходит с точностью до наоборот. Здесь зачастую знание дается человеку в целостном готовом виде в форме *откровения*. Наиболее яркий пример такого соработничества с Богом – *декалог Моисея*.

Духовная культура по своей божественной природе изначально заложенной в человеке одновременно и целостна и иерархична. Обратимся к описанию ее в работе выдающегося богослова и ученого 20 века, профессора медицины, создателя целой отрасли гнойной хирургии, которая помогла спасти сотни тысяч жизней не только в военное, но и мирное время – святителя Луки Войно-Ясенецкого.

Уже в самом названии работы «Дух, душа, тело» обозначена определенная иерархия целостной модели личности. Ее универсальный характер впервые появляется на страницах «Евангелия». В словах апостола Павла: «И ваш дух и душа и тело во всей целостности да сохранится без порока в пришествие Господа нашего Иисуса Христа» (1 Фес. 5, 23) уже содержится уникальная идея о нераздельности и неслиянности этих компонентов. И действительно. Дух есть дух. Душа есть душа. А тело есть тело. Но только в совокупности их сложных взаимодействий, порой противоречивых, зачастую свободных от стереотипов формальной логики становится понятной и главная роль антиномичности в духовном познании – преодоление психологического барьера между миром видимым и миром невидимым, между миром материальным и миром духовным, что невозможно осуществить без наличия в сердце человеческого живой искренней веры.

Именно *сердце* в духовной культуре является «органом высшего познания» (10, с.30-61). Святитель Лука определяет *сердце* как «орган восприятия, познания и мысли. В нем рождается из этой деятельности познание и почивает в нем мудрость. Или, если сердце лишено Божией благодати и не воспринимает из мира трансцендентного внушения Духа истины и добра, а расположено к восприятию духа зла, лжи, гордости, то безумие рождается и обитает в нем» (10, с.50).

Так заблуждения глубоко проникают внутрь человека, и происходит постепенная демонизация мышления. Люди, которые не живут духовной жизнью «вполне уверены, что

все мысли и желания, рождающиеся в их душе, принадлежат их собственному «я», и что в управлении ими они совершенно свободны и самостоятельны. Считая свои мысли, желания и настроения собственным достоянием и не сознавая, что они в значительной степени навязаны посторонними силами, человек с трудом отказывается от них, ибо против этого восстают его гордость и самолюбие под предлогом якобы защиты прав свободной и независимой личности. При таких условиях о необходимости контроля и сознательного, планомерного отбора мыслей и желаний никто из нас серьезно не думает, тем более, что мысль, как бы гнусна и дурна ни была, преступлением не считается. Эта точка зрения меняется постепенно лишь тогда, когда человек начинает бороться за нравственное совершенство» (11, с.189) т.е. начинает жить духовной жизнью. Тогда он обретает черты *homo divinus* – человека целостного, совершенного в духовном смысле. И если «тело без духа мертво» (Иак.2,26), то душа в отрыве от духовных потребностей больна. В этом основная причина девиантности поведения современного человека - *homo divisus*, составные части которого (*ум, душа и тело*) разделились. Он, как правило, говорит одно, думает другое, а делает третье. О таких людях апостол Иуда говорит: «Эти люди душевные, не имеющие духа» (Иуд. 1,19). Эта душевная самость лежит в основе и современного индивидуализма, прагматическая замкнутость которого приводит к глобальному одиночеству человека.

В фундаментальном исследовании Виктора Франкла «Страдания от бессмысленности жизни» исследуется проявление различных модификаций *homo sapiens* в современном мире. Это, прежде всего *homo faber* – типичный для нашего времени предприниматель, человек созидательный, человек практик. Круг его чисто земных интересов расположен по горизонтали. Основной критерий его деятельности *эффективность*. Рамки реализации его личности ограничены двумя крайностями – *успехом и неудачей*, между которыми он и балансирует всю жизнь. Совсем по-другому мыслит *homo patiens* – человек страдающий, переживающий жизненные коллизии духовного плана. Весь спектр его духовных восхождений и падений расположен по вертикали между двумя полярными категориями: *внутренней гармонией и отчаянием*:



Антиномичность отношений этих двух типов человека Франкл описывает следующим образом: «*homo patiens* может обрести внутреннюю гармонию даже в случае полной неудачи. «Для него «неудача» не исключает «внутренней гармонии», а «успех» не исключает «отчаяния». Но надо учитывать, что и то, и другое он оценивает по своей вертикальной шкале. Если оценивать свершение *homo patiens* – обретение внутренней гармонии и постижение смысла страданий – по горизонтальной шкале эффективности, то свершение это покажется ничтожным и абсурдным. Иными словами, *homo faber* счел бы успех *homo patiens* вопиющей нелепостью» (9, с.73-74). В этом суть основного противоречия, которое охватывает все виды познавательной деятельности, включая и научную. Пересечение горизонтального и вертикального видов познания образует жизненный крест человечества, достойно понести который может только мировосприятие христианской культуры.

Ее плоды суть: «любовь, радость, мир, долготерпение, благость, милосердие, вера, кротость, воздержание» (Гал. 5, 22-23). Ни одно из перечисленных понятий в духовном мире не может быть вызвано причинами материального, физического или даже физиологического порядка. Так в христианстве духовное содержание понятия *любви* и всего, что с ней связано есть великое непредсказуемое *таинство* – созидательное проявление духа, промысел Божий. Иначе как просто было бы механически решить многие сложные задачи. Например, изменить мир к лучшему. Открыть в человеческом организме гормон любви, на его основе провести всеобщую вакцинацию, и проблема решена. Подобные устремления можно

наблюдать и в технологической направленности современной педагогики, которая, похоже, совсем утратила интерес к основному профессиональному парадоксу: «Что же такое педагогика? Наука, или искусство?»

По этому поводу в свое время Симон Соловейчик заметил: «Педагоги, стараясь быть «научными», пытаются иногда обойтись без неточных понятий – любовь, сердце, – но без них ничего нельзя ни объяснить, ни предсказать, и наука перестает быть наукой». Особенно это очевидно там, где дело касается воспитания. «Воспитание – это искусство, а где искусство, там талант, там сердце, интуиция, вдохновение, любовь и прочие ненаучные вещи» (12, с.98). И если, по словам Эйнштейна, наука это бегство от чуда, то искусство без чуда попросту не существует. Без него оно становится формальным ремеслом. Потому что подлинное искусство там, где есть непрерывный поиск меры духовного соответствия, в основе которого лежит непостижимое, непредсказуемое *чуть-чуть*. Его легче непосредственно перенять, чем рационально объяснить.

В отечественной традиционной педагогике этому соответствовал следующий тезис: «Слово всего лишь назидает, зато пример притягивает». Ведь невозможно дать правильные рекомендации человеку на все случаи жизни. Зато глубинные нравственные свойства личности складываются из уникальной познавательной среды повседневного жизненного примера. Характерно, что духовную основу народной педагогики Киевской Руси составляло чтение «Жития святых» и, что не менее важно, пример благочестивой жизни в семье. Неслучайно в церковном календаре на следующий день после празднования памяти выдающихся святых отмечается день памяти их родителей. Более того, всякая духовная работа с человеком сакральна по своей природе. Именно поэтому «воспитывают не по науке, а по вере». Но особенно важным для понимания направленности настоящей статьи является следующая мысль Соловейчика; **«Духовные процессы совершенно не поддаются анализу и объяснению без понятия о вере»** (12, с.103).

Без *веры* неосуществимы такие коммуникативные составляющие духовной культуры как *доверие и уверенность*. Ведь *вера*, по словам апостола Павла, и есть собственно *уверенность в невидимом*. Он же определил и духовный путь познания невидимого мира знаменитым тезисом: **«Верую разумеваем»** (Евр. 11,3). Тем самым как бы устанавливается антиномичный водораздел между двумя подходами к восприятию познаваемого пространства, граница между *верую*, потому что *понимаю* и *понимаю*, потому что *верую*. Но как всякая граница в познании, она не только разъединяет противоположные, по сути, подходы, но и может служить поводом для объединения познавательного потенциала их возможностей.

Интересен в этом ракурсе ход рассуждений Блаженного Августина: «Что я разумею, тому и верю, но не все чему я верю, то и разумею». Как разрешение этого противоречия предлагается следующая формула: «Уразумей, чтобы уверовать, и уверуй, чтобы уразуметь». Тут же устанавливается и приоритет в последовании ключевых понятий: «Вера вопрошает, разум обнаруживает». Однако разумом все не исчерпывается. Ибо «там, где кончается разум, начинается вера» (4, 556-557).

Такова природа антиномичности познания в истории христианской культуры и цивилизации.

В поэтическом наследии «серебряного века» эта тема выражена следующими словами:

«Есть Бог, есть мир. Они живут вовек.

А жизнь людей мгновенна и убога.

Но все в себе вмещает человек,

Который любит мир и верит в Бога»

Николай Гумилев.

Литература:

1. Ссылки на интернет ресурс: www.newacropolis.org.ua
2. Платон. Апология Сократа. Философское наследие. – М.: «Мысль», 1968.
3. А.Ф. Лосев «Сократ» – раздел из вступительной статьи «Жизненный и творческий путь Платона». – Изд.: Платон. Собр. Сочинений. – Том 1. – М.: «Мысль», 1968.
4. Антология: «Мысли и изречения древних». – М.: «ЭКСМО», 2006.

5. Сборник христианских притч и сказаний. – М.: «Никея», 2011.
6. Диалог «Протагор». Философское наследие. – М.: «Мысль», 1968.
7. Уроки Шалвы Амонашвили www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/
8. Ссылки на интернет ресурс: www.livelib.ru/book/1000500182
9. Франкл В. Страдание от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия. – Новосибирск: Сиб. Унив. Изд-во, 2009.
10. Святитель Лука Войно-Ясенецкий. Дух, душа, тело. – М., 1999.
11. Святитель Василий Кинешемский. Цит. по книге «Мудрость духовная в изречениях святых отцов». – М., 2004.
12. Симон Соловейчик. Педагогика для всех. – М., 2001.

УДК 37.034

*О.В. Столяренко, к.пед.н., доцент Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського,
О.В. Столяренко, к.пед.н., ст. викладач
Вінницького національного технічного університету*

ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ І ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ І ТОЛЕРАНТНИХ ВЗАЄМИН

В статті розглядається аспект формування полікультурної і професійної компетентності майбутнього учителя, який визначає виховання патріотичних почуттів і толерантних міжособистісних відносин молодих людей

Ключевые слова: *полікультурний підхід, культура, міжособистісні взаємини, толерантність, гуманістичні цінності, загальнолюдські цінності.*

The article deals with the intercultural approach, which defines the strategy of youth's interpersonal relationships development based on the principles of tolerance education, humanistic and universal values.

Keywords: *intercultural approach, culture, interpersonal relationships, tolerance, humanistic values, universal values.*

Постановка проблеми. Інтеграційні процеси, глобалізація, зростання впливу національного фактору, спонукає сучасну освіту звернутися до розгляду нової педагогічної моделі – полікультурного, патріотичного виховання, покликано забезпечити гармонізацію толерантних відносин в сучасному суспільстві. Учитель повинен стати не просто носієм знань, а й важливою ланкою у процесі налагодження взаєморозуміння між людьми на базі загальнолюдських, гуманістичних цінностей. У цьому зв'язку особливої ваги набуває міжкультурний підхід у підготовці майбутніх фахівців до життя у полікультурному суспільстві ХХІ століття. Він виступає теоретико-методологічною стратегією формування полікультурної і професійної педагогічної компетентності.

Мета статті. Визначити й обґрунтувати теоретичні основи професійної компетентності майбутніх учителів, розкрити сутність понять «професійна компетентність», «професійна компетентність майбутніх вчителів»,

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом проблема професійної компетентності педагогічних працівників перебуває в центрі уваги дослідників. Цей факт є визнанням того, що професійна компетентність відіграє провідну роль у навчанні і вихованні, в першу чергу патріотичних почуттів, культури толерантних міжособистісних взаємин в умовах полікультурної освіти.

Питаннями педагогічної компетентності займалися такі дослідники як І. Зязюн, І. Колесникова, Н. Кузьміна, В. Сєриков, В. Синенко, А. Щербаков, Т. Браже, С. Будак, С. Вершловський, М. Галагузова, В. Кричевський, Т. Новикова, Р. Овчарова, Н. Харитонова

наголошують на необхідності розробки проблеми підвищення професійної компетентності вчителя в умовах багаторівневої професійної освіти. В. Беспалько, А. Вербицький, М. Кларін, Я. Коломинський, Г. Селевко пов'язують розв'язання проблеми професійного розвитку із технологічною організацією навчання.

У зарубіжній педагогіці питанню формування професійної компетентності вчителя присвячені роботи Д. Бритела, Є. Джимеза, Р. Квасниці, В. Ландшеєр, М. Леннона, П. Мерсера, М. Робінсона [1, 4]. У дослідженнях і публікаціях цих та інших вчених започатковано розв'язання нашої проблеми.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування професійної компетентності викликає підвищений інтерес науковців у зв'язку з тим, що виникла потреба звернутися до розгляду нової педагогічної моделі – полікультурного, патріотичного виховання, покликаною забезпечити гармонізацію толерантних відносин в сучасному суспільстві.

За педагогічним словником, поняття професійна компетентність – «сукупність знань, умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [10, с. 78].

За концепцією контекстного підходу до навчання, що пропонує А. Вербицький, компетентність також розглядається через систему усвідомлених знань: «Щоб бути теоретично й практично компетентним, студенту необхідно зробити подвійний перехід: від знака – до думки, а від думки – до вчинку, дії. Перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що і робить цю інформацію знаннями» [2, с. 55]. Означений підхід формує уявлення про професійну компетентність як про систему знань і вмінь. Професійна компетентність, на думку В. Сластьоніна, – це інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей спеціаліста, яка відображає не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, а також соціально-моральну позицію особистості [12, с. 98].

Отже, маємо підстави стверджувати, що існуючий вітчизняний та зарубіжний досвід розвитку педагогічної думки свідчить про актуальність потреби у розробці теоретичних основ і практичних шляхів формування професійної компетентності майбутнього вчителя загальноосвітньої школи. Проблему виховання полікультурного виховання, толерантних міжособистісних взаємин досліджують у різних аспектах: загальні питання педагогіки толерантності (М. Рожков, А. Сиротенко, Г. Солдатова, Л. Шайгерова); етнічну толерантність (О. Байбаков, З. Малькова, В. Подобєд, Ю. Римаренко, В. Тишков); технологічні аспекти виховання толерантності (Т. Білоус, С. Герасимов, О. Кащенко, Б. Рієрдон, В. Сітаров, І. Сковородкіна, О. Скрябіна, П. Степанов, Г. Шеламова); засобами формування толерантності обрали гуманітарні дисципліни Л. Алексашкіна, Л. Ванюшкіна, С. Метліна; вивчення досвіду виховання толерантності в зарубіжних країнах є предметом вивчення А. Джуринського. Проблеми виховання молоді на основі принципів толерантної поведінки досліджували О. Хижняк, О. Зарівна, І. Жданова, Т. Білоус.

Людина живе у суспільстві, де поряд знаходяться інші. Нерідко виникають ситуації, коли одна свобода вимагає реалізації лише через підкорення іншої, одна воля суперечить іншій. Тому людство винайшло і сформулювало відповідні регулятивні механізми. Одним з найбільш ефективних є мораль, толерантність. Мораль допомагає людині обрати варіант вибору духовних цінностей і відповідної поведінки саме тому, що вона спирається на совість – моральне почуття, в якому виявляється самооцінка особою відповідності її дій, прийнятим у суспільстві і перетвореним у переконання нормам моральності. Поступаючись совістю, людина втрачає людяність, особистість, суспільну значущість. Совість репрезентує всі почуття людини, вона – їхній «голос». «Муки совісті» повертають особистість до людяності, толерантності, зумовлюють відвернення помилкового вибору. Людина – продукт суспільного історичного розвитку і його суб'єкт. Тому теоретичну модель гуманістичного суспільства ми уявляємо як таку, в центрі якої знаходиться людина. Цей висновок лишається незаперечним незалежно від теоретичних побутових та ідеологічних домінант суспільного розвитку. Усілякі інші засади теоретичної моделі суспільства (в центрі суспільного життя можна поставити Бога, державу, клас, абсолютну ідею) приречені. Звідси – актуальність

толерантного, ціннісного ставлення до людини, яка заслуговує на повагу. До змісту професійної компетентності І.А. Зязюн включає знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології та рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно значущі якості [8, 34].

Моральна компетентність – готовність, спроможність та потреба жити за традиційними моральними нормами (Ш. Амонашвілі, С. Висоцька, М. Коломієць, А. Орлов, В. Пилипівський, В. Синенко).

Полікультурна – оволодіння досягненнями культури; розуміння інших людей, їх індивідуальності і відмінностей за національними, культурними, релігійними й іншими ознаками (А. Хуторський та ін.).

Як слушно зазначив С. Вершловський, завершення формування спеціаліста – результат формування його особистості на етапі становлення, виявлення його громадянської позиції, патріотичних почуттів, загальний підсумок формування особистості на етапі професійного становлення. Педагогічний вищий заклад освіти інтегрує весь досвід особистості, підпорядковуючи його професійній ролі, в основі якої лежить принцип взаємодії суб'єктів, їх активна взаємодія [3, с. 77].

Висновки. Таким чином, ми здійснили аналіз наукових джерел; розглянули сутність поняття «професійна компетентність»; визначили аспекти професійної компетентності вчителів.

На наш погляд, професійна компетентність майбутнього вчителя – поняття динамічне, багатогранне й багатоаспектне, його зміст змінюється у відповідності із процесами, що відбуваються в суспільстві й освіті. Структура професійної компетентності також повинна періодично видозмінюватися, корегуватися в зв'язку зі стрімким розвитком науки і практики.

Література:

1. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 [Електронний ресурс] / В.В. Баркасі ; Південноукр. держ. пед. ун-т імені К.Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 21 с. – укр. Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net>. – Назва з екрану.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высш.шк., 1991. – 207 с.
3. Вершловский С.Г. Педагог эпохи перемен или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С.Г. Вершловский. – М. : Сентябрь, 2002. – 160с.
4. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). – К. : ІСД, 1997. – 61 с.
5. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти / Л.В. Банашко, О.М. Севастьянова, Б.С. Кришук, С.І. Тафінцева. – Режим доступу: <http://www.kgpa.km.ua>. – Назва з екрану.
6. Кричевский В.Ю. Профессиограмма директора школы. Проблемы повышения квалификации руководителей школ / В.Ю. Кричевский. – М. : Педагогика, 1987. – С. 120.
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Высшая шк., 1990. – 119 с.
8. Педагогічна майстерність : підруч. / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
9. Профессиональная деятельность молодого учителя (социально-педагогический аспект) / под ред. С.Г. Вершловского, Л.С. Лесохиной. – М. : Педагогика, 1982. – 254 с.
10. Професійна освіта: словник : навч. посіб. / уклад.: С.У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н.Г. Ничкало. – К., 2000. – С. 78.
11. Сергійчук О. Професійна компетентність майбутнього вчителя / О. Сергійчук, П. Шкира // Підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності : науково-теорет. зб. – Вип. 1. – Переяслав-Хмельницький : СКД, 2008. – 254 с.
12. Слостенин В.А. и др. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 576 с.

УДК [37.011+37.017.4]:001.53(045)

О.І. Тищенко, к.пед.н., доцент кафедри
інноваційних освітніх технологій
КЗ «Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти» ЗОР

СПІВВІДНОШЕННЯ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ ПЕДАГОГІКИ І ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ У СУЧАСНОСТІ

В статті освещается определение понятийного аппарата гражданского воспитания при анализе взаимоотношения основных понятий педагогики, а именно: образования, обучения, воспитания и социализации. Гражданское воспитание определяется в исследовании как целенаправленное педагогическое воздействие, направленное на развитие личностных качеств учащихся, который осуществляется с целью формирования общечеловеческих ценностных ориентаций, социальных моделей поведения, приобретение способностей личной самореализации и участия в общественных демократических процессах.

Ключевые слова: *гражданин, патриотизм, общечеловеческие ценности, военно-патриотическое воспитание.*

Ukraine has proclaimed itself sovereign, independent, lawbased, democratic state. It means that our Motherland has refused the totalitarian regime with the absence of the freedom; violence as the means of suppression of free thinking and protest, the usurp by the state the civil functions, the penetration of the predominant ideology into the all spheres of life and began to build really opened democratic society of the moral lawbased culture of the citizens. Namely through the citizens' society a great deal of the West European and United States of America states have been developed.

The citizens' society – is the system of independent and sovereign from the state civil institutions and relations.

The formation of the lawbased, democratic state is possible only on the base of developed civil society, which forsecs the transformation of the citizens' consciousness, secures the conditions for the realization of human' rights, interests and groups. The rights, interests and demands of the groups and individuals are expressed and carried out through such institutes of the civil society as family, trade-unions, political parties, creative associations, cooperative society, social movements the amateur organs, school.

The choice of Ukraine is connected with democratic guiding line, so up brining the young citizens, is necessary to have the clear conception about the human rights, the essence of the citizens' society, its specific trails, the normality of its development. The realization of this is the main conception of the upbringing and education.

Taking into the consideration the aim of the article, its tasks are: – the determinations of the essence of the citizens' upbringing, the methods of upbringing in the educational establishments, the definitions of the subjects' quality, to draw the aspects of the organization of the raising of prestige of the military-patriotic upbringing, to find out with the help of the pedagogical factors what would help to reach this aim, to state the innovations, which are implemented in the educational establishments to work out the recommendations directing to the development of the citizens' upbringing.

Key words: *citizen, patriotism, common human values, military patriotic upbringing*

Постановка проблеми. Становлення системи громадянського виховання особистості відбувається в умовах розвитку і переосмислення щодо розуміння основних категорій педагогіки – навчання, виховання, розвитку шляхом впровадження принципів громадянсько-формуючого підходу у процесі виховання.

Сучасний процес педагогічного пошуку передбачав відхід від застарілих концепцій, стереотипного мислення у сприйнятті основних категорій та понять педагогіки, у тому числі й виховання.

У наукових колах тривають дискусії щодо розуміння термінів «виховання», «громадянське виховання» як його провідного напрямку; пошук нових підходів, теоретичних концепцій відносно означення їх ролі і місця у процесі підготовки молодого покоління до успішної життєдіяльності у суспільстві.

Такий активний науковий пошук відображає як неоднозначність процесів, що відбуваються у педагогічній теорії та практиці, так і свідчить про творчий науковий пошук, який створює сприятливі теоретико-практичні засади вдосконалення системи виховання громадянських якостей учнівської молоді.

Аналіз актуальних досліджень. Змінився зміст і взаємозв'язок основних категорій педагогіки – освіти, навчання, виховання, соціалізація. Над проблемою виховання працювали І. Бех, Б. Бим-Бад, О. Газман, Н. Голованова, С. Гончаренко, О. Козлова, Г. Корнетов, Н. Лавриченко, А. Мудрик, А. Петровський, М. Сметанський, І. Харламов.

Нові ідеї виховання ґрунтуються на гуманістичних принципах, що відображається у появі нових понять, в яких, закладено нові смисли виховання: педагогічна підтримка, педагогічна допомога і супровід, особистісний образ дитини, суб'єктний досвід особистості; виховний простір, доміанти буття, якість буття, дводомінантність виховного процесу (А. Колеснікова); життєва ситуація вихованця, особистісний досвід, особистісно-орієнтована виховна ситуація, діалогічність виховання; подія як фактор виховання; виховний простір, інтелектуально-моральне поле колективу.

Беручи за основу визначені вітчизняними науковцями концептуальні підходи до означення ролі та місця виховання як важливої категорії педагогіки, конкретизувати понятійний апарат громадянського виховання особистості.

Мета статті – визначити поняття «виховання» і «громадянське виховання» у категоріальному апараті педагогіки та дати певне їх переосмислення у контексті сучасних соціокультурних умовах.

Виклад основного матеріалу. Визначемо понятійний апарат сфери нашого дослідження під час аналізу взаємовідношення основних понять педагогіки – освіти, навчання, виховання і соціалізації. Сподіваємося, що це сприятиме кращому розумінню мети і завдань як виховного процесу взагалі, так і громадського виховання.

Дослідники зазначають певну синонімічність понять «виховання» та «освіта», зокрема у визначенні суті виховання у широкому значенні. Воно включає навчання і формування в учнів духовних і моральних якостей. В процесі виховання у широкому розумінні, і в системі освіти можна виділити пізнавальний компонент, який забезпечує оволодіння учнями знаннями та здібностями світоглядного і морального характеру.

Проте специфічними є відмінності, пов'язані із результатами цих взаємопов'язаних процесів, що привели до змістового розмежування цих понять. Педагогічне явище "освіта" в історичній ретроспективі молодше явища виховання. Філософсько-педагогічні твори, фольклор, прислів'я, побутова практика свідчать про те, що виховання – один з найславніших архетипів української культури. У межах цього архетипу впродовж тисячолітньої історії вироблялось особливе, притаманне українській культурі ставлення до загальнолюдських цінностей і способів передачі їх від покоління до покоління, пріоритетом якого є увага до етичних проблем та морального виховання.

Як зазначає Н. Лавриченко: «Поняття «виховання», як і поняття «освіта», «навчання», «учіння», «передавання та освоєння соціального досвіду», наголошує на суб'єктивному елементі онтогенезу, на його залежності від цілеспрямованої людської діяльності, яка цей процес забезпечує, відповідних застережень щодо смислів цих понять не робиться, тоді можливе фактичне їх ототожнення як між собою, так і з поняттями формування та розвитку особистості».

Сучасна вітчизняна педагогічна теорія розглядає навчання й виховання в єдності; це передбачає не заперечення специфіки навчання й виховання, а глибоке пізнання суті, функцій, організації, засобів, форм і методів в навчання і виховання.

Виховуюче навчання є одним із принципів навчання і має на меті: організацію процесу навчання, при якій забезпечується органічний взаємозв'язок між набуттям учнями знань, умінь і навичок, засвоєнням досвіду творчої діяльності й формуванням емоційно-ціннісного ставлення до світу, один до одного, до навчального матеріалу.

Навчальний процес покликаний забезпечити розвиток пізнавально-інтелектуальної сфери особистості, сприяє осмисленню базових світоглядних ідей та розширенню її уявлень, знань індивідуального досвіду. Жоден із першопочаткових етапів виховання – розумового, морального й естетичного не здійснюється поза навчанням відповідними актами поведінки і регулювання дій.

Дослідники розглядають навчання й виховання як елементи єдиного педагогічного процесу. Навчання передбачає засвоєння знань, умінь і навичок, а виховання – цінностей, формування особистісного, суб'єктивного смислу елементів культурного досвіду, що його засвоює особистість. Взаємозв'язок навчання і виховання забезпечує нерозривність у педагогічному процесі. Навчання – це система формування інтелектуальних і технологічних здібностей, а виховання справляє вплив на становлення характеру людини.

Соціальні норми та цінності, які засвоюють учні у процесі виховання, на думку М. Сметанського, підлягають негайному застосуванню у власній поведінці. На відміну від цього, у процесі навчання учні не завжди засвоюють істотні компоненти соціального досвіду. Виховання характеризується віддаленістю результатів: почуття, переконання і риси характеру формуються тривалий час. Результати виховання важко діагностувати і прогнозувати, вони залежать від індивідуальних особливостей вихованців. Ефективність виховання залежить від багатьох стихійних чинників й умов соціального середовища, що впливають на розвиток особистості.

Важливим є прямий взаємозв'язок результатів виховання і формування компетентностей вихованців.

Виховання – особливий об'єкт педагогічного пізнання й специфічна сфера педагогічної діяльності. Дослідники наголошують, що зародження і становлення виховання відбувається у межах значно ширших, ніж виховання, процесів, від характеру яких механізм виховання повністю залежить, оскільки є їх складовою частиною. Це – процеси соціалізації – системи цілісного соціального формування індивіда.

Наприкінці минулого століття педагогіка збагатилась розробкою терміна та проблематики поняття «соціалізація» завдяки дослідженням І.С. Кона, А.В. Мудрика. Теоретичне осмислення соціалізації як складової педагогічного процесу, вивчення методів, форм, засобів її практичної реалізації розробляють вітчизняні науковці В.С. Болгаріна, В.О. Єрмаков, І.Л. Зверєва, В.М. Іванов, О.Г. Карпенко, Л.Г. Коваль, Н.М. Лавриченко, Г.М. Несен, Н.М. Огренич, Р.М. Пріма, В.І. Скрипка, І.Г. Сохань, Л.М. Сорокіна та ін.

Співвідношення соціалізації та виховання – проблема, яка логічно постає у вітчизняних науково-педагогічних дискусіях.

Соціалізація як контекст виховання. У цьому значенні соціалізація передбачає вибіркоче засвоєння особистістю різних впливів, не тільки організованих, але й стихійних. Щодо цього виховання розуміється як цілеспрямоване управління процесом розвитку особистості, частина процесу соціалізації, «планомірне створення умов для відносно цілеспрямованого розвитку і духовно-ціннісної орієнтації людини у процесі її соціалізації» (А. Мудрик). А.В. Мудрик умовно подає процес соціалізації сукупністю її складових: стихійної соціалізації, відносно спрямованої соціалізації, відносно соціально контрольованої соціалізації (виховання); певної свідомої самозміни особистості.

Соціалізація як контекст освіти. Термін «освіта» включає навчання і виховання як взаємопов'язані складові процесу освіти. Щодо цього Н. Лавриченко зазначає: «Соціалізація так само, як освіта й виховання, є органічною складовою і завданням сучасної педагогічної діяльності».

Навчання передбачає: засвоєння знань, умінь і навичок, об'єктивних значень елементів культури. Виховання передбачає засвоєння цінностей, що приводить до формування особистісного, суб'єктивного смислу того, що засвоюється під час навчання. Освіта розглядається як процес та результат цілеспрямованого, педагогічно організованого процесу соціалізації людини, що здійснюється в інтересах людини і суспільства .

Соціалізація як складова виховання поряд із цілеспрямованим педагогічним впливом і процесом самовиховання. Соціалізація – процес передачі суспільством індивіду досвіду виду. Виховання – процес, що включає соціалізацію, окрім соціалізації, воно включає процес активного впливу виховання на досвід виду, тобто процес самовиховання. Взаємодія соціалізації самовиховання опосередкована ще одним процесом – професійною діяльністю педагога. Суть цієї діяльності – у координації процесів соціалізації та самовиховання. Змістом соціалізації як аспекту та складової педагогічного процесу є цілеспрямований вплив на формування суспільних орієнтацій, установок, визначень і диспозицій особистості, що відбуваються завдяки її поетапному входженню в систему суспільних відносин, діяльностей, статусів і позицій.

На думку М. Сметанського, спроби ототожнення виховання і соціалізації є неправомірними. Виховання співвідноситься з поняттям соціалізація як одиничне із загальним. Виховання є складовою соціалізації особистості, що протікає як під впливом керованих і некерованих факторів. Коли стихійна соціалізація відбувається безперервно, виховання – процес дискретний, перервним, обмежений у просторі і часі.

Наявність суперечливих теоретичних концепцій виховання, дискусії щодо розуміння цього терміна відображають неоднозначність процесів, що відбуваються у педагогічній теорії та практиці. Зокрема, вважаємо за потрібне окреслити найголовніші позиції: розуміння виховання як примусово-нормативного процесу формування особистості, який ґрунтується на яскравих прикладах, зразках поведінки, дисципліні, контролю за діяльністю і поведінкою, практики заохочень та покарань; звуження сфери виховання, практика обмеження виховання позаурочною діяльністю та позакласними заходами, додатковою освітою; спроба звести виховання до спеціальної «соціальної роботи» (подолання виховними засобами результатів неефективної соціалізації, перевиховання дітей та підлітків із девіантною поведінкою); відмова від виконання як спеціально організованого педагогічного процесу (заперечення особливої виховної діяльності і . визнання саморозвитку, самовизначення дітей та дорослих у взаємодії); протиставлення виховання спеціальній технології педагогічної підтримки. Ця позиція реалізується прихильниками гуманістичної педагогіки і повної довіри до дитини. Педагогічним засобом такого подання є співпраця педагога і вихованців, на основі якої виникають процеси самодіяльності, самопізнання, самовираженні, самоорганізації, самоконтролю, саморозвитку і самовизначення.

М. Сметанський пояснює довільність у трактуванні поняття «виховання» багатоаспектністю зазначеного феномена. Так, дослідник розглядає виховання і як усі керовані впливи соціального середовища на розвиток особистості, і як педагогічний процес: організований, цілеспрямований вплив, що справляється в навчально-виховних закладах, і як складову педагогічного процесу, покликану забезпечити розвиток її мотиваційно-ціннісної сфери. У зв'язку з цим він розглядає виховання у трьох значеннях: широкому соціальному, широкому педагогічному і вузькому педагогічному. Виховання у широкому педагогічному значенні-навчально-виховний процес, у результаті чого розвивається інструментальна та мотиваційно-ціннісна сфери особистості, тобто засвоюються певні знання, виробляються вміння, навички, здібності, формуються переконання, ціннісні орієнтації, ідеали, потреби, риси характеру. Таке виховання включає навчання та виховання у вузькому значенні, мета якого забезпечити розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості (переконань, ціннісних орієнтацій, ідеалів, рис характеру, вольових якостей).

На думку І. Харламова, у широкому значенні виховання охоплює увесь процес формування особистості, зокрема організацію її інтелектуально пізнавальної діяльності, оволодіння знаннями, духовно-моральний розвиток і формування якостей особистості. У цьому значенні воно виступає синонімом «освіта», забезпечуючи одночасно і навченість, і

вихованість учнів. У вузькому значенні виховання є специфічним процесом формування у вихованців особистісних (моральних, естетичних, санітарно-гігієнічних) властивостей та якостей. У такому значенні воно характеризується не лише специфічними змістовими особливостями, але й своєрідними методами його практичної реалізації.

Отже відновлення позиції виховання як центральної категорії педагогіки стимулює творчі пошуки та нові підходи до предмета педагогіки як науки, її завдань, методів, а також розвитку понятійно-термінологічного апарату виховання, зокрема громадянського виховання, його ролі в соціально-гуманітарному знанні і суспільній практиці.

Вітчизняні дослідники відмовляються від визначення виховання як цілеспрямованого, систематичного впливу вихователя на вихованця з метою формування особистості й доходять висновку, що за сучасних умов повинен застосовуватися новий підхід до процесу виховання.

Необхідно зазначити, що важливим об'єктом педагогічної діяльності є відносини, що зумовлюють необхідність спеціальної виховної роботи, спрямованої на їх формування. Громадянські якості вихованців формуються у процесі власної життєдіяльності і залежать від тих відносин, які наповнюють цю діяльність. Відтак головним засобом виховання є організація життєдіяльності і відносин вихованців.

Молода особистість, з одного боку, є об'єктом виховання відносно мети виховної діяльності педагога, а з другого боку – як свідомо та активна особистість є суб'єктом власної діяльності. Вихователю потрібно узгоджувати з нею спільну діяльність, співпрацювати і взаємодіяти.

Отже у сучасному вихованні відбувається перехід від регулюючих функцій спеціальних педагогічних умов і вимог, системи виховних заходів і стихійного впровадження інноваційних форм діяльності до організації особистого соціального досвіду у процесі створення виховних ситуацій. Такі ситуації потребують від вихованця виявлення ставлення, здійснення відповідальної соціальної дії, формування особистого соціального досвіду.

Вихованню покликане сприяти становленню у підростаючого покоління соціально прийнятних ціннісних відносин, а отже, забезпечувати когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісно-поведінковий компоненти громадянської компетентності особистості, становлення її комунікативної культури, сприяти формуванню соціально прийнятних моделей поведінки у суспільстві.

У нашому дослідженні ми визначаємо громадянське виховання як цілеспрямований педагогічний вплив, спрямований на розвиток особистісних якостей учнів, який справляється з метою формування загальнолюдських ціннісних орієнтацій, соціально прийнятних моделей поведінки, набуття здатностей особистої самореалізації та участі в суспільних демократичних процесах.

Громадянське виховання, крім, спрямованості на формування соціально важливих, громадянських якостей особистості, має на меті досягнення інших завдань виховного процесу – успішної соціалізації молодого покоління в спокійних умовах і саморозвитку особистості як суб'єкта діяльності.

Відповідно зміст громадянського виховання як багатоаспектне поняття реалізується комплексно, на всіх рівнях навчально-виховного процесу як наскрізна ідея, а саме: навчальні курси громадянської освіти; інтеграція елементів громадянознавчого змісту в існуючі предмети; наявність демократичного шкільного клімату; відповідно організована позашкільна та позакласна роботи; участь вихованців у діяльності місцевих громадських організацій та місцевої спільноти.

Головним результатом громадянського виховання є соціальний досвід, який складається не лише з практичних навичок участі в суспільному житті, але й з рівня розвитку громадянських якостей особистості. До складу соціального досвіду, крім знань про суспільство, входять знання про способи різних видів соціальної діяльності і способи їх здійснення, а також досвід творчості та досвід емоційно-чуттєвих та орієнтаційно-ціннісних відносин.

Процес виховання акумулює весь спектр соціалізації людини, а також її міжособистісну взаємодію та інтеграцію у місцеву спільноту. Громадянське виховання, передбачає залучення особистості до спеціально організованих соціальних обставин і відносин, що дають змогу засвоювати соціальний досвід і формувати індивідуальний спосіб його перетворення у процес розвитку. Отже, громадянське виховання, на нашу думку, забезпечує процес організованої соціалізації, успішну життєдіяльність особистості та її повноцінну інтеграцію в соціумі.

Громадянська соціалізація учнівської молоді – процес, що здійснюється не тільки у спеціально організованому середовищі, але й за його межами.

Важливою особливістю сучасного етапу є розвиток та реалізація громадянських компетентностей учнівської молоді, насамперед перш за все на місцевому рівні, у місцевій громаді. Це передбачає залучення до справи громадянського виховання та здійснення відповідних програм різних учасників, представників різних соціальних верств на засадах міжсекторального партнерства. Такий виховний процес набуває якісно нових ознак і виходить за межі традиційного розвитку у навчальному закладі, відокремлення виховного процесу від суспільства, місцевої спільноти та обмеження виховання винятково місією школи.

Висновки. Громадське виховання акумулює соціалізацію людини у процесі її міжособистісної взаємодії, у навчально-виховному процесі, позакласній діяльності навчального закладу, передбачає здійснення громадянсько-формуючого підходу в навчальний та позаурочний час, а також організацію громадянської діяльності учнівської молоді у школі та громаді. Особливостями виховання за сучасних умов, що відрізняють його з-поміж інших категорій педагогіки, є відсутність обов'язкової форми його реалізації, особлива роль особистості вчителя як координатора діяльності; діалогічність комунікації як необхідної умови його здійснення; різноманітні підходи до формування його змісту та реалізації відповідно індивідуальних та вікових особливостей школярів.

Виховний простір є багатовимірним і поліфункціональним утворенням, через яке виявляється вплив усіх факторів виховання та інших чинників на процес становлення, розвитку та самореалізації особистості. Саме цей простір, де здійснюється процес виховання особистості, визначає його спрямованість і характер. У зв'язку з цим сфера виховного простору є ширшою, ніж система освіти, охоплюючи та об'єднуючи інтереси всіх суб'єктів суспільства – громадськості, влади, засобів масової інформації, громадських організацій та суспільних інституцій.

Таким чином, розвиток понятійного апарату громадянського виховання як важливої категорії педагогіки є вимогою часу. Очевидною є перспективність та необхідність продовження подальших наукових досліджень у цьому напрямі.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн.: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: наук, видання. - К., Либідь, 2003. – Кн. 1: 280 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. / С. Гончаренко – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Лавриченко Н. Педагогічне осмислення проблем соціалізації шкільної молоді у Франції / Н. Лавриченко // Шлях освіти. – 2000. – № 4. – С. 20-23.
4. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. / Мудрик А.В. – М., 1997. – 252 с.
5. Сметанський М. Змістові характеристики виховання як педагогічної категорії / М. Сметанський // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 5-9.
6. Харламов И.Ф. Формирование личностных качеств в процессе воспитания // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 52-59.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

В статті представлені результати теоретико-експериментального дослідження психологічних особливостей патріотичного виховання особистості. Розкривається психологічна сутність патріотичного виховання, акцентується увага на необхідності урахування в ньому соціальних умов, вікових та індивідуальних особливостей особистості.

Ключевые слова: *особистість, виховання, патріотизм, психологічні основи, вік.*

In the article are represented the results of the theoretic-experimental decisions of the psychological peculiarities of the patriotic upbringing of personality. The author is shown the psychological essence of the patriotic education connecting with different social conditions, age and individual peculiarities of personality.

Keywords: *personality, upbringing, patriotism, psychological base, age.*

Постановка проблеми. Військова, економічна агресія з боку Росії та її найманців переконливо довели важливість і необхідність підтримання на високому рівні безпеки держави, формування у молоді, в усіх громадян України почуття патріотизму та відповідальності за долю своєї країни, за мир та безпеку в світі. Переважна більшість співвітчизників, громадян як на Сході України, так і на місцях демонструють патріотизм, національну гідність, прагнення до свободи, а бійці АТО, ціною навіть власного життя та здоров'я, відстоюють незалежність, захищають територіальну цілісність держави. Поряд з цим сьогодні в суспільстві мають місце випадки, коли окремі особи усуваються від виконання своїх громадянських обов'язків, ухиляються від військової служби, не проявляють патріотичних почуттів, а окремі з них навіть стають на бік тих, хто прагне до сепаратизму, принижує національну гідність, єдність українського народу.

Такі факти свідчать про суттєві проблеми з громадянським, патріотичним вихованням дітей та молоді, формуванням у них почуттів національної ідентичності, гідності, самоповаги. У контексті цього недостатньо вивченими залишаються на сьогодні власне психологічні чинники, механізми формування патріотичної свідомості, виховання патріотизму особистості. Поза увагою науковців та й практиків залишаються особливості виховання патріотизму особистості в залежності від соціальної ситуації її розвитку, віку, індивідуально-типологічних властивостей тощо. Саме тому зазначені вище проблеми стали метою нашого теоретико-експериментального дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми виховання особистості були і є предметом вивчення багатьох вчених-психологів та педагогів. Зокрема, значна кількість таких робіт була присвячена формуванню так званого радянського патріотизму, який мав в основі комуністичну ідеологію, що була спрямована на трансформацію патріотизму в інтернаціоналізм, а кінцевою метою якого була «всесвітня перемога комунізму». Під цим гаслом, не усвідомлюючи до кінця самої суті ідеології, проявляли патріотизм, інтернаціоналізм більше 15 тисяч українців у війні в Афганістані (з них безвинно загинуло близько 2 тисяч осіб), чимало українців-військових залучалось до розв'язання «так званого Придністровського конфлікту», який був зніційований колишнім Радянським Союзом та багато ін. Разом з тим, потрібно визнати, що класична не за змістом, а за формою система патріотичного виховання дітей та молоді, а саме, активні, продумані виховні форми, заходи, методи позитивно впливали на політичну, соціальну активність дітей різного віку, формування у них відповідних ідеалів, світогляду тощо. Цьому були й присвячені дослідження багатьох вчених-психологів того часу (Н.П. Аксьонова, П.В. Казенко, Н.М. Конжів, Б.А. Терентій, В.В. Третьяков та ін.).

Так, більшість практикуючих педагогів виховання ототожнюють з процесом навчання. Під загальною метою виховання розуміють – формування гармонійно розвиненої

особистості – не розкриваючи зміст складових зазначеної гармонійності, тих новоутворень, яких має набути у цьому процесі особистість. Позитивні зрушення відбулись останнім часом в дослідженнях українських науковців з проблем виховання, зокрема, патріотичного, військово-патріотичного (І.Д. Бех, К.О. Журба, В.А. Киричок [1], М.П. Сухушин, В.О. Палагаша [2] та ін.). Проте, власне, психологічні засади патріотичного, військово-патріотичного виховання, за виключенням окремих досліджень [3; 4] є не до кінця вивченими та розкритими. Саме тому зазначена проблема стала предметом нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу. Отримання Україною незалежності повинно було призвести не лише до зміни політичної системи, економічних трансформацій, але й до реформи всієї системи патріотичного виховання в Україні, зміни його парадигми та концепцій. На жаль, механічно перенесені окремі колишні форми, методи виховної роботи виявились малоефективними, оскільки не відповідають потребам сучасної молоді, їх віковим та індивідуальним особливостям, не в повній мірі враховують соціальну ситуацію розвитку в Україні. Причиною цього є також низький рівень фінансування виховних програм в освіті, нерозуміння окремими педагогами психологічної сутності виховного процесу, який майже ототожнюють з навчанням. Навчальний процес, відповідно до вимог державних стандартів, переважним чином, можуть забезпечити лише заклади освіти, оскільки ні сім'я, ні мережі Інтернет, ні інші соціальні структури не в змозі висококваліфіковано допомогти молоді отримати сучасні системні наукові знання, навички, вміння. До того ж, як засвідчили наші дослідження, близько 40% педагогів не розуміють сутності розвивального навчання і зводять його переважно до формування лише досвіду особистості з певної галузі науки. Психологічну ж сутність і мету виховання, як засвідчило проведене нами опитування педагогів, що проходять курси підвищення кваліфікації у Вінницькому обласному інституті післядипломної освіти педагогічних працівників, розуміють лише 36%. Саме тому з вихованням, в тому числі й з патріотичним, у нас значно більші проблеми в суспільстві, ніж з навчанням.

До процесу виховання дітей та молоді, порівняно з навчанням, причетна значно більша кількість суб'єктів цього суспільно детермінованого процесу (сім'я, школа, засоби масової інформації, Інтернет, соціальні мережі, «вулиця», неформальні референтні групи та ін.).

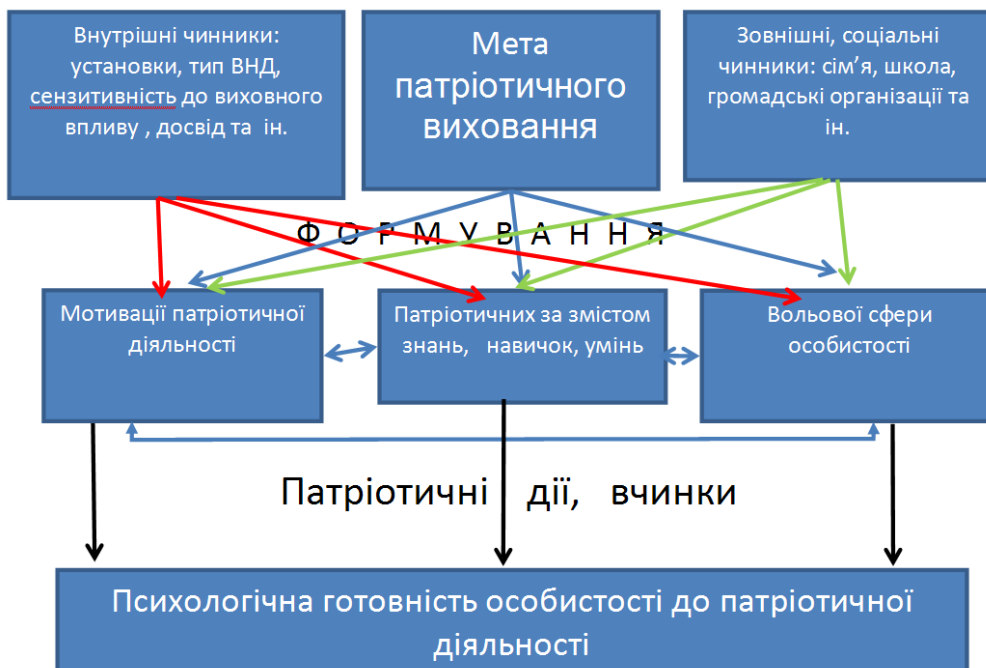


Рис. 1. Модель формування психологічної готовності особистості до патріотичної діяльності

Загалом метою патріотичного виховання особистості, як і навчання, є формування всіх сфер особистості: мотиваційної, пізнавальної, емоційно-вольової. Цей процес можна представити у вигляді моделі (рис. 1). На жаль, до сьогодні, не проведено ґрунтовного

наукового аналізу того, який з цих виховних чинників і у якій мірі справляє позитивний чи негативний вплив на розвиток психологічної готовності особистості до патріотичної діяльності.

Як видно з рис 1., на розвиток патріотичної свідомості молоді впливають як об'єктивні (зовнішні), так і суб'єктивні (внутрішні) чинники. До психологічних, внутрішніх чинників ми відносим ті, які є уже попередньо сформованими в особистості, а це певні її індивідуально-типологічні властивості, темперамент, психологічні установки, індивідуальна чутливість, сенситивність до виховного впливу, наявний досвід тощо. Оскільки такі відмінності у кожній особистості різні, то процес виховання вимагає індивідуального підходу щодо регулювання впливу зовнішніх чинників виховання (соціальних інститутів, методів, способів, засобів, прийомів тощо).

Разом з тим варто зазначити, що більшість використовуваних нині форм, методів виховання, в том у числі й патріотичного, орієнтовані на увесь загаль (клас, групу), на «середньостатистичного учня, студента» і не враховують індивідуальних, типологічних, статевих, вікових, й інших відмінностей у сприйнятті та інтеріоризації виховних впливів, з врахуванням особистих потреб, цінностей, інтересів нинішньої молоді. Це й призводить до формалізму та низької ефективності у досягненні соціально-значущих загально виховних цілей та програм.

Процес виховання не можна ототожнювати з процесом навчання, центральним завданням якого є формування знань, навичок та умінь і психічний розвиток особистості. Основною ж метою виховання є, на нашу думку, формування, найперше, стійкої мотивації особистості до життєдіяльності, в основі якої лежить система мотивів, що мають різні форми прояву. Власне патріотичне виховання передбачає розвиток особливих психологічних новоутворень особистості, специфічних для того чи іншого віку. Модель такого розвитку представлена нами на рис 2.

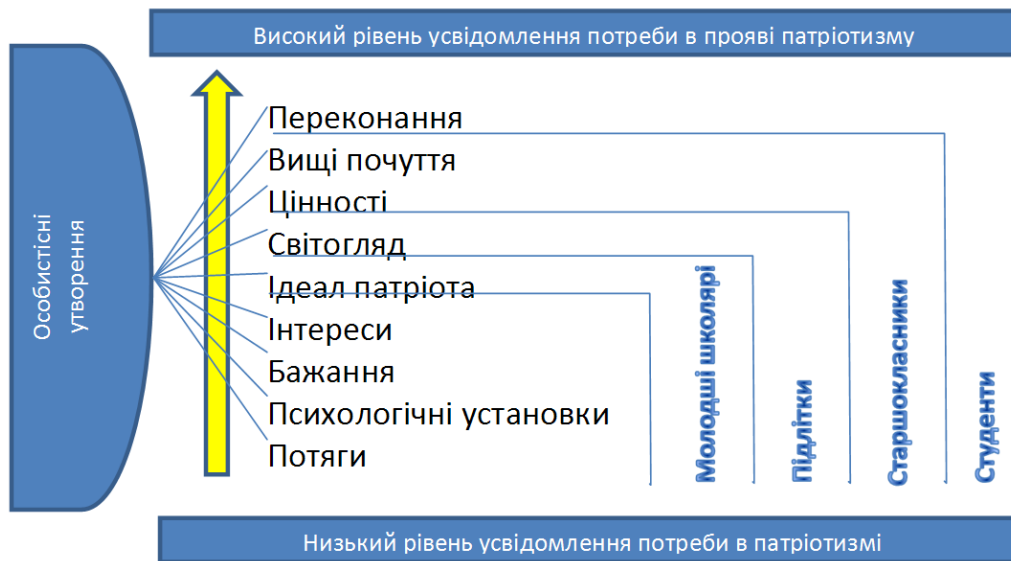


Рис.2. Модель розвитку новоутворень особистості у процесі патріотичного виховання, у залежності від її віку

Мотивація є основою активної життєвої позиції особистості, центральним вектором її життєдіяльності, визначає патріотичну спрямованість й рівень її патріотичної свідомості. У залежності від вікових особливостей дітей та молоді одні і ті ж соціальні чинники, впливи по-різному відображаються в їх свідомості, трансформуються у ті чи інші патріотичні бажання, інтереси, ідеали, світогляд, цінності, вищі почуття, найголовніше з яких – патріотизм. Почуття патріотизму – це інтегральне почуття особистості, її центральна риса. Патріотизм – це вище моральне почуття, притаманне лише свідомій людині. Воно є результатом соціалізації індивіда в онтогенезі, інтеграції окремих емоційних реагувань,

відгуків особистості на ті чи інші події, явища, що пов'язані з історією розвитку українства, державності, роду, сім'ї тощо.

Патріотично вихована особистість – це та, яка обізнана з історією держави, роду, сім'ї, вміє відстоювати інтереси країни на словах та на ділі, має розвинену вольову сферу, здатна постояти за свободу та незалежність, мир та свободу родини та Батьківщини.

Як видно з рис 2, процес виховання патріотичної свідомості особистості, формування у неї психологічної готовності до патріотичної діяльності, повинен здійснюватись з врахуванням вікових можливостей дітей та молоді, сенситивності, чутливості до розвитку тих чи інших новоутворень.

Так, у молодшому шкільному віці через систему виховних заходів (ігор, конкурсів, змагань тощо) у дітей можна сформувати бажання, інтереси до різних видів, патріотичних за змістом заходів. Через вправлення у певних діях, вчинках ці новоутворення закріплюються і можуть перетворитись у відносно стійкі особистісні конструкти, які мотивують особистість у подальшому до патріотичної діяльності. Значну роль у їх вихованні відіграють й інші соціальні інститути: сім'я, засоби масової інформації, ровесники та ін., які закладають ще до школи певні психологічні установки на поведінку. Особлива роль у цьому, як виявлено нами, батьків (вони детермінують створення патріотичних чи антипатріотичних установок у 86% дітей). Саме від того як ставляться тато і мама до тих чи інших державних, політичних подій, ситуацій, які судження про це роблять у присутності дітей, залежить й формування їх психологічних установок, завчасне ставлення до патріотичної активності, роботи в класі.

У підлітковому віці центральним особистісним новоутворенням є почуття, прагнення до дорослості. Саме тому, референтними рисами людини, які за результатами нашого опитування називають 70% підлітків, є вольові та фізичні її якості (риси «справжнього» чоловіка, жінки). Вони на їх думку, є показниками дорослості. Моральну ж сторону таких вольових вчинків вони за рейтингом ставлять лише на друге-третє місце. Саме тому, з учнями середніх класів бажано проводити патріотичні за змістом виховні заходи, які найперше, дають їм можливість реалізувати в очах ровесників потребу в дорослих формах поведінки (походи по історичних місцях, спортивні, військово-прикладні змагання, конкурси тощо). Дуже важливим при цьому є залучення до таких заходів бійців АТО, військових, відомих людей, спортсменів, яких підлітки вважають героями, патріотами України. У таких випадках у них успішно формується образ, ідеал патріота, взірець для наслідування, закладаються основи майбутнього світогляду особистості.

Частіше всього вагомий вплив на формування вище названих новоутворень мають ровесники, неформальні референтні групи. Дуже важливо, коли в таких групах є лідери, що мають адекватну патріотичну спрямованість і здатні повести за собою всіх інших на патріотичні за змістом справи, вчинки.

На нашу думку, власне патріотичні риси та якості: патріотизм, відповідальність, колективізм та інші духовні, моральні цінності особистості остаточно мають бути сформованими вже у старшокласників. Проте, на жаль, в нинішній соціально-економічній ситуації цього не відбувається. Причиною цьому є тотальна корупція, лицемірство, демонстрація окремими службовцями, навіть знайомими людьми, низького рівня патріотичної свідомості. Це проявляється у невідповідності їх слова і діла, у подвійності моралі. Відповідно у свідомості молоді виникає явище когнітивного дисонансу, тобто невідповідності того, що представлено у їх свідомості на рівні когніцій (системи знань, уявлень, яким школа, вчитель навчає учнів, згідно з проголошеними в суспільстві нормами моралі) і реально спостережуваними асоціальними вчинками окремих посадовців-«патріотів». Саме тому нами виявлено, що у 88% старшокласників є адекватно сформований когнітивний компонент патріотичної свідомості, а дотримуються цих нормативних ідеалів, цінностей лише 46% з їх кількості, тобто приблизно лише кожен другий. Звідси слідує висновок, що підняти рівень патріотизму у державі, у молоді, можна лише поборовши нашу загальну хворобу: корупцію, брехливість, непослідовність, усунувши цивілізованим шляхом від управління державою, громадами перевертнів, лицемірів, хапуг. У цьому випадку престижно працювати й виховувати молодь буде й педагогу, який постійно вимушений

перед дітьми ніби виправдовуватись за інших, шукати прийнятну форму пояснення антипатріотичних вчинків окремих осіб тощо. Тай здійснюється все це ним зі шкодою власному здоров'ю та авторитету в громаді.

Патріотичні переконання – це високоусвідомлена потреба, мотив діяльності особистості заради інших, держави, коли її знання, цінності, почуття, ідеали стають повсякденною основою, нормою поведінки (згідно нашої моделі) мають уже бути сформовані у віці 20-23 років, у періоді пізньої юності, напередодні її вступу у доросле життя). Проте високодинамічні зміни, які відбуваються сьогодні у суспільстві поки що не дають можливості сформувати у студентської молоді такого високого рівня мотивацію патріотичної діяльності.

Таким чином, можна зробити висновок, що формування патріотичної свідомості, патріотизму особистості є проблемою комплексною, вимагає зміни підходів до технологій виховного процесу, усунення об'єктивних чинників її деформацій, врахування вікового, індивідуального, психологічно обґрунтованого підходу до розвитку готовності молоді до патріотичної діяльності

Література:

1. Система патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах модернізаційних суспільних змін: навчальний посібник/ авт.: Бех І.Д., Журба К.О., Киричок В.А. та ін. – К.: Пед. думка. – 2011. – 240 с.
2. Сухушин М.П., Палагеша В.О. Військово-патріотичне виховання молоді. – Підручник. – К.: Видавничий дім «Слово», 2009. – 488 с.
3. Темко Г.Д., Томчук М.І. Методологічні основи виховання воїнів Збройних сил України – Монографія. – К.: Варта, 1997. – 216 с.
4. Томчук М.І., Шевченко В.В. Психологічні основи військово-патріотичного виховання учнів. – Монографія. – Миколаїв: Вид. від. МФ НаУКМА, 1999. – 124 с.

УДК 378.147

О.Л. Тракалюк, здобувач, Науково-методичний центр кадрової політики Міністерства оборони України, м. Київ

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПОСАДОВИХ ОСІБ КАДРОВИХ ОРГАНІВ

В статтє раскрывается методика развития профессиональной компетентности должностных лиц кадровых органов Вооруженных Сил Украины, особенности организации подготовки специалистов кадровых органов и ее содержательной части. Акцентировано внимание на необходимости формирования четкой методической системы профессиональной подготовки специалистов для кадровых органов Вооруженных Сил Украины.

Ключевые слова: *методика, развитие, профессиональная компетентность.*

In the article the method of the development of professional competence of personnel office specialists of Armed Forces of Ukraine, the features of training organization of personnel office specialists and its content. The attention on the need of a clear methodical system of professional training personnel office specialists of the Armed Forces of Ukraine development was accented.

Keywords: *the method, the development the professional competence.*

Вступ. Сучасні події в Україні та її Збройних силах (ЗС) переконливо свідчать про необхідність внесення суттєвих якісних змін у справі сприяння розвитку фахової компетентності посадових осіб кадрових органів (ПОКО), які безпосередньо забезпечують комплектування управлінських ланок ЗС України усіх рівнів особовим складом і, тим самим, суттєво впливають як на рівень боєготовності військ (сил), так і на обороноздатність держави в цілому. Для цього вони самі особисто мають бути професіоналами у сфері кадрового менеджменту. У зв'язку з цим цілком очевидно, що нині нагальною потребою у системі підготовки фахівців кадрових органів є необхідність рішучого дотримання принципів

професіоналізму та цілеспрямованого формування фахової компетентності, які в сучасних умовах стають вирішальними та передбачають переорієнтацію цієї системи на надання спеціальних знань, формування практичних фахових умінь і здатностей, необхідних для реалізації посадових компетенцій. Водночас, у ВВНЗ фаховій підготовці майбутніх спеціалістів кадрового менеджменту приділяється недостатньо уваги. Це, в свою чергу, вимагає розробки методики розвитку фахової компетентності посадових осіб кадрових органів ЗС України.

Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців у різних його аспектах відображено в наукових працях багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема Н.М. Бібик, І.О. Зимньої, В.В. Краєвського, Н.В. Кузьміної, О.І. Локшиної, А.К. Маркової, О.В. Овчарук, Л.І. Парашенко, А.О. Реана, О.Я. Савченко, А.В. Хуторського, В.В. Ягупова та ін. При цьому слід мати на увазі, що «Компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатофакторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору» [1, с. 138].

Зазначимо, що крім того, безпосередньо проблемам формування та розвитку компетентності військових фахівців значна увага приділена у працях Т.М. Мацевка [7], Л.В. Олійника [4, 5], І.П. Чистовської [6], В.В. Ягупова [2, 3]. Водночас, аналіз психолого-педагогічних джерел показує, що проблема методики розвитку та підвищення рівня фахової компетентності ПОКО на сучасному етапі розбудови ЗС України потребує педагогічного обґрунтування.

Метою статті є обґрунтування методики розвитку фахової компетентності посадових осіб кадрових органів у сучасних умовах.

Результати дослідження. Теоретичний аналіз та узагальнення результатів досліджень з проблеми підготовки майбутніх фахівців кадрових органів у цілому дозволяє визначити основні чинники поліпшення управління їх фаховою підготовкою, спрямованої на чітке визначення конкретних результатів і шляхів їх оптимального досягнення, а також проектування і моделювання методики їх підготовки. Успішність їх фахової підготовки суттєво залежить від методики, що покладена в основу розвитку фахової компетентності майбутніх ПОКО.

Поняття «методика», як стверджує В.В. Ягупов, – це конкретні форми та засоби використання методів, за допомогою яких здійснюється все більш глибоке пізнання різноманітних педагогічних проблем та їх розв'язання [8, с. 357]. Наявність же у методиці специфічного предмета дослідження і специфічних завдань, які вона розв'язує, є одним з найважливіших аргументів, на думку С.У. Гончаренка, на користь статусу методики як самостійної науки [9, с. 20]. Отже методика шукає відповіді насамперед на такі запитання: як навчати? Як вчити?

Можна стверджувати, що фахова підготовка ПОКО має передбачати вивчення загальних положень кадрового менеджменту та його особливостей, а також стажування фахівців на різних рівнях військового управління, які відповідають їхнім майбутнім посадам. Зміст цієї підготовки має відповідати рівню складності проблем і масштабу поточних і перспективних завдань, що стоять або будуть стояти перед відповідними органами військового управління та кадровими органами, для яких здійснюється підготовка фахівців, а також бути безпосередньо пов'язаним з виконанням практичних завдань кадрової роботи.

Виходячи з теоретичного аналізу зазначеної проблеми ми можемо стверджувати, що **методика розвитку фахової компетентності посадових осіб кадрових структур ЗС України** являє собою навчальну систему, яка базується на провідних ідеях компетентнісного підходу та концепції суб'єктно-діяльнісного навчання, включає цілі, принципи, цілеспрямовано скомпоновані та найбільш раціональні й ефективні методи, способи, прийоми, форми, а також основні етапи розвитку їх фахової компетентності. При цьому методика має відповідати таким вимогам: «концептуальності (має спиратися на певну

наукову концепцію, що включає філософський, дидактичний і соціально-педагогічний аспекти досягнення цілей); системності (у ній мають чітко простежуватися всі ознаки системи – логіка процесу, взаємозв'язки його частин, цілісність); керованості (передбачає можливість діагностичного цілепокладання, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою коригування результату); ефективності (має бути ефективною за результатами та оптимальною за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту); відтворюваності (мати можливість застосування, повторення іншими)» [10, с. 86].

Особливості цієї методики:

- суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагогів і слухачів, слухачів між собою в цілому;
- суб'єктна позиція слухача на заняттях;
- групова навчальна діяльність слухачів;
- допомога слухачам щодо формування у них індивідуального стилю професійної діяльності в залежності від рівня кадрового органу.

Така методика розвитку фахової компетентності ПОКО сприяє вирішенню системи педагогічних завдань: цілеспрямованому формуванню їх фахової компетентності; впровадженню в їх фахову підготовку інтерактивних педагогічних технологій; використанню практико-орієнтованих суб'єктно-діяльнісних технологій і методик фахової підготовки; моделюванню елементів їх професійної діяльності шляхом створення квазіпрофесійних ситуацій; координації та узгодженню методів навчання відповідно до змісту професійної діяльності фахівців кадрових органів; розробці навчально-методичного забезпечення занять; об'єктивному контролю й оцінюванню рівнів розвиненості їх фахової компетентності. Основна вимога до цієї методики – реалізація вимог компетентнісного підходу та суб'єктно-діяльнісного навчання до фахової підготовки ПОКО, які створюють сприятливі педагогічні умови для актуалізації їх творчої активності як суб'єктів навчальної та майбутньої професійної діяльності.

Для оптимальної реалізації цієї методики доцільно:

- творчо застосовувати такі методи, прийоми та засоби навчання – суб'єктно-діяльнісні, які сприяють актуалізації творчої навчальної діяльності ПОКО;
- цілеспрямовано стимулювати розвиток основних складових фахової компетентності ПОКО та оволодіння методикою актуалізації своїх пізнавальних потреб;
- поєднати теоретичне навчання ПОКО з практикою кадрового менеджменту;
- сприяти формуванню практичних здатностей ПОКО шляхом розв'язання квазіпрофесійних завдань.

Необхідно зазначити, що методика розвитку фахової компетентності ПОКО має забезпечувати:

- можливість виявлення змісту суб'єктного професійного досвіду слухачів, включаючи досвід їх попередньої військово-професійної підготовки та практичної діяльності на тактичній ланці управління;
- спрямованість не тільки на розширення обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення та систематизацію предметного змісту майбутньої професійної діяльності, а й на системний розвиток фахової компетентності слухачів;
- постійне узгодження попереднього практичного досвіду слухачів із науковим змістом здобутих фахових знань, навичок, умінь і здатностей та забезпечення контролю й оцінювання кінцевого результату їх навчальної діяльності;
- організацію навчальної діяльності майбутніх кадрових менеджерів на рівні, який дасть змогу їм вибирати зміст, вид і форму занять під час вирішення навчальних типових проблемних завдань, пов'язаних з практикою кадрової роботи;
- систематичне стимулювання майбутніх кадровиків до творчої навчальної та квазіпрофесійної діяльності, зміст, засоби та форми якої мають забезпечувати можливість їх самоосвіти, саморозвитку, самовираження та самоактуалізації у процесі оволодіння фаховими знаннями, набуття специфічних менеджерських навичок, умінь і здатностей, а також має забезпечувати об'єктивне самооцінювання їх успішності в опануванні фаховою

майстерністю.

Отже, методичні основи фахової підготовки майбутніх фахівців кадрових органів, підвалину яких складає відповідна методика, можуть застосовуватись як на загальному рівні організації їх навчальної діяльності, так і в ході вивчення окремих навчальних дисциплін, у формах надання навчальної інформації, під час діагностування знань, мотивування й стимулювання діяльності як педагогів, так і ПОКО.

Реалізацію цієї методики доцільно здійснювати за певними послідовними етапами.

Мотиваційно-стимуляційний етап передбачає розвиток мотивації педагогічної діяльності викладачів і насамперед творчої навчальної діяльності слухачів та постійне професійно-фахове збагачення та вдосконалення мотивації набуття фаху військового кадровика. На цьому етапі здійснюється формування свідомого ставлення слухачів до навчальної діяльності, як запоруки актуалізації їх позитивної настанови до розвитку своєї фахової компетентності як суб'єктів кадрового менеджменту, розвитку зовнішньої і внутрішньої мотивації до навчання.

Теоретично-когнітивний – теоретичне забезпечення змісту спільної діяльності викладачів і слухачів щодо розвитку фахової компетентності останніх. Цей етап покликаний сприяти набуттю слухачами системи фахових знань щодо мети, принципів, технологій, засобів і специфіки діяльності кадрових органів у ЗС України, з'ясуванню специфіки посадових компетенцій ПОКО на різних рівнях управління та їх реалізації на конкретних посадах.

Організаційно-праксиологічний – передбачає організацію спільної творчої діяльності викладачів і слухачів щодо розвитку фахової компетентності останніх. Він призначений для системного набуття та постійного вдосконалення практичних знань, навичок, умінь і здатностей слухачів, які необхідні в подальшій практичній діяльності. Змістом навчальної діяльності слухачів на цьому етапі є системне, систематичне, послідовне та комплексне набуття фахових навичок, умінь і здатностей, певних шаблонних процесуальних дій у кадровому менеджменті, послідовне формування індивідуального фахового стилю діяльності. У такій діяльності розвивається система практичних фахових знань, вдосконалюються навички, вміння та здатності виконувати обов'язки у системі кадрових органів ЗС України.

Діагностичний – спрямований на розвиток у слухачів здатності щодо оцінювання та самооцінювання успішності та результатів власної навчальної діяльності; надання цієї діяльності суб'єктного та професійного смислу, фахового спрямування. Цьому сприяє осмислення та усвідомлення ними цілей, змісту, результатів і специфіки майбутньої фахової діяльності, об'єктивне з'ясування ними рівнів розвиненості своєї фахової компетентності.

Суб'єктно-рефлексивний – передбачає здійснення підсумкового контролю, самоконтролю, оцінювання і самооцінювання рівня розвиненості фахової компетентності, а також досвіду професійної діяльності в кадрових органах, організації творчої рефлексії та саморефлексії як суб'єкта навчальної діяльності та кадрового менеджменту. Саме на цьому етапі відбувається перехід від переважно теоретичних знань до практичних, коли слухачу треба не просто продемонструвати свої теоретичні знання та практичні здатності, а необхідно їх перенести на ту чи іншу практичну ситуацію практичної діяльності ПОКО. Крім того, на цьому етапі визначається успішність і ефективність організації навчальної діяльності слухачів у ВВНЗ;

Узагальнювальний – орієнтований на узагальнення та систематизацію отриманих військово-професійних і фахових знань, розвинених практичних навичок, умінь і здатностей слухачів, їх доведення до рівня індивідуального творчого стилю професійної діяльності як суб'єкта кадрового менеджменту в кадрових органах ЗС України. Цьому сприяє усвідомлення слухачами рівнів розвиненості у них фахової компетентності, визначення їх місця у загальній системі діяльності кадровика.

Зазначимо, що ефективно реалізувати визначені завдання й умови кожного з цих етапів можна тільки через послідовний розвиток фахових знань, навичок, умінь і здатностей, професійно важливих якостей, врешті-врешт шляхом усвідомлення і сприйняття цінностей військового кадровика (табл. 1).

Послідовність теоретичних і практичних етапів фахової підготовки майбутніх фахівців кадрових органів у ВВНЗ

Види підготовки	Час навчання
Теоретичний курс (лекції, семінари, самостійні заняття)	1–4 семестр
Практичний курс (групові вправи, виконання квазіпрофесійних завдань)	1–4 семестр
Виконання магістерської роботи	2–4 семестр
Командно-штабні навчання	1–4 семестр
Військове стажування	3 семестр
Державна атестація	4 семестр

Реалізація зазначених етапів передбачає системне застосування у фаховій підготовці ПОКО активних методів навчання (використання дискусій, імітаційних, ролевих ігор і тренінгів в структурі аудиторних занять у поєднанні з самостійною роботою), сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Центральне місце в розвитку фахової компетентності має займати, на нашу думку, провідний метод – самостійна робота фахівців.

У процесі розвитку фахової компетентності суттєву роль відіграють методи, які сприяють творчій реалізації всієї методики. Серед них особливу роль відіграють ігрові методи, які дозволяють фахівцям удосконалювати практичні навички, вміння і здатності, набувати досвіду практичної роботи шляхом розв'язання квазіпрофесійних кадрових завдань. Виділяються такі різновидності ігрових методів:

– ігрові імітації, які використовуються для відтворення у навчальному процесі складної структури фахових функцій, аналогічних реальній діяльності; це відбувається зазвичай з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, наприклад, за допомогою комп'ютерних імітаційних моделей;

– рольові ігри - розігрування учасниками моделі ситуацій реальної діяльності, як правило, побудовані на конфлікті сторін. Використовуються, перш за все, для демонстрації й освоєння учасниками особистісних і етичних компетентностей;

– тренінг – організуються для багатократного повторення фахівцями заданих дій, аналізу отриманих результатів та їх вдосконалення з метою формування у них фахових навичок, умінь і здатностей;

– аналіз конкретних ситуацій (case study) – для аналізу фахівцями суперечливих кадрових ситуацій, заснованих на описі конкретного досвіду ухвалення кадрових рішень, і для організації колективного аналізу фахівцями різноманітних проблем і дій, що робляться;

– експертні консультації і майстер-класи – для обміну досвідом між самими фахівцями, консультації з експертами, запрошеними досвідченими фахівцями, керівниками і консультантами у сфері управління персоналом.

Методика лекційних, семінарських і практичних занять має обов'язково передбачати їх супроводження мультимедійними презентаціями, до яких віднесені відео фрагменти художніх і наукових фільмів, відеозаписи фізичного експерименту, схеми, таблиці, демонстраційні комп'ютерні моделі та інша інформація, яка сприяє наочному сприйняттю того, що викладається педагогом. Таким чином, створюється мотивація – не обгрунтуванням власне потреби розв'язання навчальної проблеми, а самим її існуванням, наявністю протиріччя між зрозумілим і незрозумілим, відомим і невідомим (частково відомим) для суб'єкта навчальної діяльності.

Поряд з активними методами у системі фахової підготовки ПОКО та розвитку їх фахової компетентності мають бути присутніми традиційні лекційно-семінарські заняття. У тому числі й експертні лекції – виступи широко відомих і авторитетних фахівців кадрового менеджменту, а також експертів з актуальних питань кадрової роботи, які супроводжуються дискусією і можуть трансформуватися у форму експертних консультацій і майстер-класів.

Важливою організаційною формою для забезпечення якісної підготовки та розвитку фахової компетентності ПОКО є стажування на посаді, на яку планується дана особа після

завершення фахового навчання. Основною його метою є надання можливості фахівцям кадрових органів, які завершили фахову підготовку, отримати досвід практичного розв'язання майбутніх посадових компетенцій, одночасно вивчити практику використання сучасних методів, технологій і засобів кадрового менеджменту в ЗС України, зокрема методів оцінювання професійного, фахового та суб'єктного потенціалів військовослужбовця, управління його кар'єрою, встановити ділові контакти з майбутніми співробітниками тощо.

Під час проходження фахової підготовки, підвищення кваліфікації повинні мати місце систематичне діагностування результатів навчальної діяльності за різними формами та методами. Так, вхідне діагностування професійного досвіду кандидатів на навчання необхідно проводити з метою визначення змісту розвитку їх фахової компетентності, вибору найкращих методів, методик, технологій і засобів оволодіння програмами навчальних дисциплін і підвищення ефективності навчального процесу. Таке діагностування може здійснюватися у вигляді тестування, оцінювання практичних здатностей, складання звітних матеріалів, розв'язання квазипрофесійних завдань тощо. Діагностування результатів навчання має організовуватися на основі вимог компетентнісного підходу та суб'єктно-діяльнісного навчання. Це означає, що склад і характер контрольних заходів мають безпосередньо витікати з покладеної в основу розвитку фахової компетентності моделі компетенцій ПОКО. Діагностування когнітивної складової фахової компетентності має здійснюватися переважно у формі індивідуального письмового завдання, фахівцям мають пропонуватися контрольні випробування у формі як закритих (із заданими варіантами відповідей), так і відкритих питань, що дозволяють продемонструвати професійну ерудицію, здатність самостійно формулювати та аргументувати свою позицію.

Діагностування праксеологічної складової фахової компетентності не може зводитися до відповідей на питання тестового характеру, оскільки посадові функції – це те, що фахівець має вміти робити на практиці на відповідній посаді, а діяльність посадової особи не зводиться, як відомо, до вирішення певних логічних завдань. Такий контроль передбачає вирішення фахівцем реальних проблемних ситуацій, що включають формулювання політики, визначення і формулювання тенденції, прогнозу та ін. Підсумкову атестацію випускників бажано проводити із залученням представників органів військового управління (кадрових органів).

Висновки. Таким чином, розвитку фахової компетентності майбутніх фахівців кадрових органів ЗС України в процесі їх навчання у ВВНЗ сприятиме використання у навчальній діяльності вищенаведеної методики як системи психолого-педагогічних та організаційно-методичних заходів, що гарантовано забезпечуватиме належний рівень фахової підготовки військових фахівців кадрового менеджменту – розвиненість фахової компетентності майбутніх магістрів військового управління зі спеціалізації «Кадровий менеджмент у військах (силах)».

Література:

1. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.
2. Ягупов В.В. Моделирование профессиональной компетентности выпускников профессиональных учебных заведений // В.В. Ягупов // Нові технології навчання: [зб. наук. пр. / гол. ред. Гребельник О.П.]. – Київ, 2013. – Вип. 76. – С. 144-152.
3. Jagupow Wasyl. Zasady kompetencyjnego podejsia w oswiacie zawodowej / Wasyl Jagupow // Edukacja – technika – informatyka: Rocznik naukowy. – Rzeszow: Wyd-wo Oswiatowe FOSZE, 2013. – №4, Czencs 1. – S. 112-117.
4. Олійник Л.В. Методика формування методичної компетентності майбутніх офіцерів військ зв'язку в процесі практичної підготовки: дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний університет оборони України / Л.В. Олійник – К., 2010. – 259 с.
5. Олійник Л.В. Психолого-педагогічна компетентність військового керівника: навч. посіб. / Л.В. Олійник. – К.: НУОУ, 2011. – 188 с.
6. Чистовська І.П. Формування педагогічної компетентності майбутніх магістрів військового управління: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 // Національний університет оборони України / І.П. Чистовська. – К, 2006. – 223 с.

7. Мацевко Т.М. Психологічні особливості розвитку управлінської компетентності майбутніх магістрів військового профілю: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.09 / Національний університет оборони України / Т.М. Мацевко. – К., 2007. – 220 с.

8. Ягупов В.В. Військова дидактика: [навч. посіб.] / В.В. Ягупов. – К.: ВПЦ «Київський університет», 2000. – 400 с.

9. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям: [навч. посібник] / С.У. Гончаренко. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: [учеб. пособие] / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

УДК 375. 3. 016:18

*О.С. Трачук, викладач,
Барський гуманітарно-педагогічний коледж ім. М. Грушевського*

ТЕАТРАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СПОСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ В ПРОЦЕСІ ЗАЛУЧЕННЯ ДО РОБОТИ В ДИТЯЧОМУ МУЗИЧНОМУ ТЕАТРІ

Стаття посвячена проблемі розвитку творческих способностей школьников в процессе привлечения к работе в детском музыкальном театре.

Ключевые слова: *творческая личность, творчество, театр.*

The article deals with the problem of creative abilities of students in the involvement of children in musical theater.

Keywords: *creative personality, creativity, theater.*

Актуальність дослідження. Національна доктрина розвитку освіти наголошує, що одним з пріоритетних напрямків підготовки молодих спеціалістів-педагогів є формування у них здатності до творчої праці, використання позакласної діяльності в педагогічній та виховній роботі [7, с. 645]. Такий підхід зумовлює підвищення вимог до професійних та особистих якостей сучасного вчителя, серед умінь якого чи не на перший план виходить здатність організовувати позашкільну дозвіллеву діяльність школярів.

Зміст художньо-естетичного виховання школярів в позаурочний час спрямовується на узгодження системи цінностей суспільства, комплексу функцій мистецтва у формуванні духовного світу особистості з можливостями їх сприймання кожним індивідом у процесі інтерпретації.

Правильна організація у загальноосвітньому навчальному закладі позакласної діяльності школярів, сприяє формуванню свідомої особистості, яка вже у найближчому майбутньому буде брати активну участь у соціально-економічному, політичному і культурному житті українського суспільства. Позакласна робота є тією ланкою, що пов'язує виховний процес із суспільними змінами. Участь у ній не тільки сприяє підвищенню якості знань учнів, а й підготовці їх до активної практичної діяльності, розвитку творчої особистості.

Огляд досліджень і публікацій. Теоретичні та прикладні проблеми формування творчої активності учнів в процесі залучення до роботи в дитячому музичному театрі досліджували такі корифеї музичної педагогіки як О.А.Апраксіна, Д.Б.Кабалевський, Л.Г.Дмітрієва, Л.Хлебнікова, а також Е.Печерська, О.Гумінська, О.Комаровська, Л.Кузьменко, І.Сорока, І.Лященко тощо.

Мистецтво виконує особливу місію у вихованні почуттів, а театр серед інших видів мистецтва є тим, що об'єднує і посилює дію кожного з них. Жоден театр не існує без своєї найважливішої складової – глядача, але естетично вихованого, з розвинутими художніми смаками, ціннісною позицією в мистецтві та поза ним. Такого глядача треба виховати, починаючи з дитинства. І педагогам у цьому відводиться неабияка роль. Позаяк від

кваліфікованої підготовки дитячого сприймання та його обробки залежить, що саме винесе дитина з театру, яким глядачем вона стане.

Постановка проблеми. Питання проблеми формування творчої активності учнів в процесі залучення до роботи в дитячому музичному театрі як цілісного інтегративного психолого-педагогічного явища знайшли своє відображення в спеціальній літературі. Проте доводиться констатувати, що спеціальних досліджень з цієї проблеми не виявлено. Не з'ясованими залишаються педагогічні умови удосконалення процесу формування творчої активності учнів в процесі залучення до роботи в дитячому музичному театрі і рівнів сформованості творчої активності школярів.

Мета статті: теоретичне вивчення питання розвитку творчих здібностей школярів в процесі залучення до роботи в дитячому музичному театрі.

Виклад основного змісту досліджень. Співати, танцювати, імпровізувати люблять майже всі діти, незалежно від віку, адже творчість є природною рисою дитини. Тому для виявлення талантів і можливостей дітей необхідно, щоб вони спробували свої сили в різноманітних видах художньо-естетичної діяльності. Участь в постановках музично-театрального гуртка надає величезні можливості для перших творчих виявів дітей. Під умілим керівництвом у дитині запалає вогник творчості, вона відчує радість пізнання, усвідомить себе особистістю, відкриє прекрасне в мистецтві й житті [5, с. 121].

Відомо, яка велика сила емоційного і морального впливу театру, втіленого у високохудожню форму.

Зараз жодну шкільну художню самодіяльність не можна собі уявити без театрального колективу.

Особливість театрального мистецтва в тому, що його природа синтетична, вона включає в себе інші види мистецтва – музику, танець, живопис, скульптуру. Вміло поставлена робота театрального колективу має допомогти виховати розвинуту особистість з високими духовними та фізичними якостями. На сьогодні в аматорських колективах використовуються різні жанри театрального мистецтва: драма, комедія, трагедія, гротеск, модерн та інші. Але який би жанр не обрав колектив, у ньому повинна бути глибоко продумана система роботи над репертуаром, визначена і налагоджена навчально-виховна робота. Театр створює оптимальні умови для співтворчості юних глядачів, для пробудження їх творчості, театр виступає в найбільш прилягаючій формі – гри. Шкільний театр, звичайно має свої особливості. Він відрізняється від професійного тим, що перш за все виховує самих учасників сценічних видовищ.

Розвитку творчих здібностей учасників шкільного театру можна добитися лише в тому випадку, якщо практична діяльність гуртківців буде тісно поєднана з теорією театрального мистецтва. Естетичне сприйняття театрального мистецтва школярами залежить від достатнього обсягу знань про театральне мистецтво. Вихованню високих моральних якостей, розвитку творчих здібностей, формуванню громадських принципів може сприяти соціально значуща організація змістовного дозвілля, зокрема залучення школярів до роботи в музичних театральних гуртках.

Основою театральної підготовки учнів є вивчення вправ з акторської майстерності. Ці вправи послідовні, мають визначену форму, тренують не тільки м'язи дітей, а й розвивають увагу, уяву, фантазію, надаючи їм легкості, невимушеності рухів [16, с. 91].

Ритміка має велике значення для естетичного та фізичного розвитку дітей. У процесі занять з ритміки діти набувають стрункої постави, пластичності рухів легко рухаються під музику. Ритмічні вправи та ігри навчають активно сприймати темпоритм, розвивають координацію рухів, увагу, пам'ять. Їх належить проводити на природних рухах гри з предметами (м'ячем, обручем, скакалкою тощо) [5, с. 108].

Як правило, на перших репетиціях школярі відчують скутість, їх рухи незграбні. Тому доцільно колективно відпрацювати окремі рухи чи жести. Свобода сценічних рухів досягається також під час підготовки сценічних етюдів, розігрування уривків з нового спектаклю або придуманих сцен. З молодшими школярами таку форму роботи доцільно проводити у вигляді гри. Дітям необхідно пояснювати, що:

- рухи на сцені повинні бути такими ж природними, як у житті; щоб діяти на сцені невимушено і вільно, бажано зосередити увагу на якомусь одному предметі, по-справжньому зацікавитися ним;

- важливо подумати над двома питаннями: «Що я роблю?», «З якою метою?» [6, с. 81].

Не слід захоплюватися зайвим тезуванням.

У роботі з молодшими школярами вказівки повинні бути короткими, чіткими, що збуджують дитячу увагу.

На заняттях зі старшокласниками значення теоретичних установок зростає, а час на опрацювання окремих елементів сценічної майстерності збільшується.

Добре організоване і цікаво проведене перше заняття запам'ятовується учням на все життя. Призначити можна його лише тоді, коли він добре продумав план роботи, підготував робоче місце тощо.

Знайомлячись з кожною дитиною, керівник з'ясовує акторські дані. Розмову слід вести спокійно, доброзичливо, залучаючи всіх до бесіди. Після цього діти стають під музику маршу в коло. Керівник проводить різноманітні ігри-вправи. Правильне дихання під час виконання вправ має велике значення для здоров'я дітей, тому потрібно стежити, щоб вони під час виконання вправ дихали ритмічно і рівно. Наприкінці заняття керівник нагадує дітям розклад занять театрального колективу [17, с. 36].

Заняття в шкільних театральних колективах проводиться двічі на тиждень. Тривалість уроку з молодшими школярами – одна академічна година, з учнями старших класів – дві академічні години. Кожне заняття складається з трьох частин, органічно пов'язаних між собою.

Перша частина: вивчення вправ з акторської майстерності, сценічної мови та сценічного руху, елементів тощо. Заняття посеред залу: марш, ритмічні вправи та ігри, які поєднані з словесною дією, вправи акторського тренажу.

Друга частина: вивчення уривків з вистав, етюдів.

Третя частина: репетиція та постановка спектаклю, репетиція на сцені, виховна робота, обговорення наступних постановок тощо. Кожне заняття закінчується вправою для заспокоєння дихання, нервового та фізичного напруження, вправами для рук, голови і корпусу.

В дитячий музичний театр залучається широке коло учнів, які мають різні інтереси, тому що для постановки спектаклю необхідні солісти, хор, танцювальні групи, учасники масових сцен, художники, декоратори, освітлювачі тощо. Звертається увага на те, що кожен учень, приймаючи участь в постановці спектаклю і займаючись улюбленою справою, разом з тим залучається до музичного мистецтва [4, с. 21].

Ефективним засобом музичного виховання є дитяча опера, яка поєднує в собі виховні можливості різних видів мистецтв. Дитяча опера – жанр специфічний, який наближається до мюзиклу. Участь у її постановці активно й різнобічно розвиває дітей завдяки синтетичній природі такої вистави: тут задіяні спів, акторська гра, виразне читання (більшість дитячих опер містять розмовні діалоги), танець [9, с. 8].

Працюючи з гуртківцями, вчитель зобов'язаний постійно пам'ятати, що голос – дорогоцінний дар природи і його слід дбайливо оберігати й використовувати розумно.

Оволодіння технікою постановки голосу – процес складний і багаторічний, але елементарні прийоми правильного співу керівник демонструє і вимагає їх застосування з першого заняття [1, с. 132].

Вибираючи для постановки дитячу оперу, керівник продумає, як краще подати її учням: цікаво розповісти зміст твору, про автора, а після прослуховування твору звернути увагу дітей на музичні характеристики героїв. Проаналізувавши засоби музичної виразності, визначивши характер основних тем учні визначають основну ідею опери.

Разом з керівником учасники майбутньої постановки обговорюють та підбирають виконавців ролей. Розподіляючи ролі, враховується специфіка музичного образу, адже виконавцю треба вміти співати, рухатися на сцені, а інколи і танцювати у відповідності з характером персонажу. До спектаклю залучаються учні різних класів, в залежності від змісту

опери, її героїв та художнього завдання. Після розподілу всіх ролей та дублерів на них, продумується подальша організація підготовки спектаклю, оскільки для нього ще потрібні костюми та декорації [14, с. 231].

Учні створюють до них ескізи, підбирають матеріал і, відшукавши найкраще художнє вирішення, переходять до виготовлення, залучивши до роботи батьків. Адже гарне оформлення не тільки допомагає створити цілісне художнє враження, але і піднімає настрій в артистів і глядачів [10, с. 56].

Кожна постановка оперної вистави повинна стати для дітей святом. Якщо правильно підібраний репертуар, у строк виготовлено костюми й декорації, вивчено вокальні партії і танцювальні номери, – можна розраховувати на успіх. Та найважливіше, щоб діти працювали із захопленням, із творчим вогником. Як свідчить досвід, зазвичай юні артисти прагнуть до творчого самовираження, можливість дарувати людям радість завжди додає їм сили [8, с. 21].

Під час підготовки спектаклю керівник розучує партії з кожним виконавцем, готує дуети, хоріві, танцювальні номери, організовує спільні репетиції. Якщо супровід можуть виконати самі учні, тоді вся увага приділяється досягненню ансамблю виконавців. Потрібно домагатися, щоб репетиції мали творчий характер. В цьому випадку гра в театр стає для дітей захоплюючою. Вона сприяє живому сприйняттю музичного твору і викликає бажання поділитися своїми переживаннями. Виявляючи інтерес до твору, учні можуть по-своєму виразно виконати навіть важкі твори.

Підготовка до спектаклю вимагає великої, напруженої роботи, але її успіх приносить радість і задоволення не тільки глядачам, але й учасникам постановки. Важливо, щоб участь в оперних спектаклях розвивав творчі здібності дітей, їх фантазію, уяву. Діти вдосконалюють свої виконавські можливості, оволодівають співацькими, танцювальними навиками, сценічними вміннями; інші, які були зайняті оформленням, також залучаються до музики, вирішуючи свої художні завдання [9, с. 9].

Учасники дитячого музичного театру із задоволенням працюють над постановками оперних спектаклів, якщо відчують, що їх колектив вдосконалюється і здатний вирішувати більш складні завдання. Робота в театрі стає центром широкої і діючої виховної роботи засобами мистецтва, в ньому поступово формується постійний колектив, який поповнюється новими любителями театру.

В дитячому театрі із задоволенням діти працюють над музичними казками. Саме тому є доцільним створення в початковій школі лялькового музичного театру. Кожен учитель початкової школи знає, як діти захоплюються іграшками, а надто тоді, коли ці ляльки оживають у руках, беруть участь у захоплюючих подіях. Вистава лялькового театру впливає і художнім словом, і наочністю, і художньо-декоративним оформленням, і музикою [11, с. 20].

Наявність у класі колекції ляльок-рукавичок дає можливість використовувати їх для інсценізації діалогів казок на уроках. У виступах пробують сили всі учні класу, обов'язково має обговорюватися рівень майстерності кожного. Присутність ляльок надихає дітей на більш виразне, емоційне читання ролі, зникає невпевненість, розвивається вміння володіти собою, імпровізувати. Такі засоби виразності як мовлення, паузи, темп, мелодика, тембр та інтонація добре засвоюються на цих уроках. Це розвиває музичний слух, творчі здібності дитини, зміцнює впевненість дитини у собі. [15, с. 12].

Щоб діти краще засвоїли тему «Музика й дитячий театр», на уроці можна розучити оперу «Коза-дереза» М.Лисенка (за сюжетом однойменної української народної казки). Її персонажі – Лисиця, Заєць, Ведмідь, Коза-Дереза. Вокальні номери опери не складні, доступні дітям і вони з легкістю можуть справитися з цим вокальним матеріалом [12, с. 212].

За допомогою театралізації казкових сюжетів можна доступніше пояснити дітям окремі поняття музичної грамоти. «Казка про Скрипкового Ключа – короля країни Музляндії» допомагає засвоїти дітям такі знання: поняття про нотний стан; про розташування нот на нотному стані. Музичні поняття за допомогою театралізованих казок стають більш зрозумілими для розуміння молодшими школярами.

Основа успішності роботи театрального колективу і секрет досягнення великих творчих успіхів полягає, перш за все, у систематичній і серйозній навчальній роботі, а головним чином, у добре поставленій тренувальній роботі, у розбірливому повторенні навчально-тренувальних вправ з сценічної мови та руху і пластики, вправ з акторської майстерності (увага, уява, фантазія).

Заняття пластичним тренажем біля станка повинні тривати не менше 25-30 хвилин. Заняття етюдами з акторської майстерності слід проводити під музичний супровід, тому необхідно мати хорошого концертмейстера, який надалі вестиме всю музичну частину роботи в колективі [3, с. 64].

Музичний матеріал для супроводу тренувальних вправ повинен відрізнятися художнім рівнем, емоційністю, виразністю.

Отже, для того, щоб організувати театральному музичний колектив в загальноосвітній школі, керівник повинен провести попередній ретельний відбір учасників. Також він повинен щоденно приділяти увагу організаційним питанням колективу: набору нових учасників, художньому оформленню спектаклю, дисципліні тощо. Лише тоді, коли кожне заняття забезпечене усім необхідним, можна домогтися того, щоб художній рівень учасників театру систематично підвищувався, репертуар був різноманітним, а майстерність виконання високою.

Висновки. Таким чином, шкільний музичний театр відіграє важливу роль в житті дітей. Любов до театру виховується у школярів не тільки в шкільних стінах, але й в родині. Керівник театрального колективу, пропагуючи театрально мистецтво, знайомить дітей з різними жанрами театрального мистецтва. Особливу увагу слід звертати на залучення всіх дітей бажаючих працювати в театральному колективі.

Реформування освіти в Україні вимагає пошуку шляхів якісного вдосконалення виховання школярів. Розв'язання цього завдання неможливе без переосмислення традиційної теорії і практики виховного процесу, ґрунтовного дослідження вітчизняних та зарубіжних педагогічних традицій, аналізу сучасних досягнень психолого-педагогічної науки.

З'ясовано, що позакласна робота є тією ланкою, що пов'язує виховний процес із суспільними змінами. Участь у ній не тільки сприяє підвищенню якості знань школярів, а й підготовці їх до активної практичної діяльності, розвитку творчої особистості. Залучення дітей до театральної діяльності сприяє засвоєнню ними загальнолюдських та національних цінностей, розширює можливості самопізнання, розвиває такі риси, як ініціативність, впевненість в своїх силах.

В ході дослідження визначено, що основне завдання в організації дитячого театру – пробудження самодіяльності і творчості дітей, для чого необхідний правильний вибір репертуару, який має відрізнятися від репертуару для дорослих. Зміст п'єс має бути надзвичайним, героїчним або казковим, фантастичним; життєві контрасти мають відображатися в п'єсі. Вистави виховують у дітей почуття краси, збагачують їх знання, впливають на розвиток у дітей загально моральних цінностей, допомагають виявити у них природні здібності.

Керівник щоденно повинен приділяти увагу організаційним питанням колективу: набору нових учасників, художньому оформленню спектаклю, дисципліні тощо. Лише тоді, коли кожне заняття забезпечене усім необхідним, можна домогтися того, щоб художній рівень учасників театру систематично підвищувався, репертуар був різноманітним, а майстерність виконання високою.

Основа успішності роботи театрального колективу і секрет досягнення великих творчих успіхів полягає, перш за все, у систематичній і серйозній навчальній роботі, а головним чином, у добре поставленій тренувальній роботі, у розбірливому повторенні навчально-тренувальних вправ з сценічної мови та руху і пластики, вправ з акторської майстерності.

Керівник дитячого музичного театру повинен постійно підвищувати свій фаховий рівень. Щоб повністю відповідати вимогам керівника театрального колективу потрібно невтомно і планомірно працювати над собою.

Успіхи його роботи залежать від якості підготовки до кожного заняття, від систематичної і кропіткої праці над підвищенням свого педагогічного і художнього рівня, а також загальної культури [10, с. 87].

Авторитет керівника відіграє вирішальну роль в успішному здійсненні творчих завдань колективу. Якщо учасники всьому вірять керівнику, якщо вони розуміють усі вимоги, то безумовно, справляються з усіма проблемами, які виникають у роботі театру. Школярі в колектив приходять не з обов'язку, а з особистим бажанням. Якщо робота в колективі не зацікавить їх, якщо вони не знайдуть відповіді на свої художні запити, то припинять відвідувати заняття. Керівник може завоювати авторитет учасників лише глибоким знанням справи.

Постановка вистави у шкільному театральному колективі вимагає ретельної попередньої роботи керівника над собою, а також поглиблених і серйозних занять з учасниками колективу [18, с. 15].

Якщо керівник театрального колективу буде суворий і вимогливий до себе і в своїй творчості сумлінно і уважно відноситися до своїх учасників, він обов'язково досягне успіхів у творчості.

Таким чином, залучаючи школярів до роботи в дитячому музичному театрі, ми використовуємо театральну самодіяльну творчість для виховання духовної особистості учнів з яскраво вираженими патріотичними, громадянськими, моральними якостями.

Література:

1. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе : учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Музыка и пение» / О.А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Бахонько Н. Просвітницька діяльність як фактор формування творчої особистості майбутнього вчителя музики / Н. Бахонько // Коледжанин. – 2003. – № 5. – С. 13-16.
3. Бервецький З., Хлебнікова Л. Виховувати музичну культуру / З. Бервецький, Л. Хлебнікова // Грані творчості : книга для вчителя. – К. : Радянська школа, 1989. – 140 с.
4. Бех І. Д. Основні орієнтири виховання учнів 1-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України : програма / І.Д. Бех. – Тернопіль : Навчальна книга, Богдан, 2008. – 245 с.
5. Бочелюк В.Й. Довідлєзнавство: навчальний посібник / В.Й. Бочелюк, В.В. Бочелюк. – К. : Центр навч. Літератури, 2006. – 208 с.
6. Жарков А. Культурно-досуговая деятельность : ученик / А. Жарков. – М. : МГУК, 1998. – 461 с.
7. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / уклад. : О.О. Любар / за ред. В.Г. Кременя. – К. : Знання, 2005. – 767 с.
8. Комаровська О. До театру – із задоволенням / О. Комаровська // Шкільний світ. – 2004. – № 41 (265). – С. 21.
9. Комаровська О. Завіса підіймається... / О. Комаровська // Шкільний світ. – 2004. – № 38 (262). – С. 8-9.
10. Корнієнко С. Родинне дозвілля у початкових класах : навчально-методичний посібник / С. Корнієнко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 160 с.
11. Кузьменко Л. Театр ляльок на шкільній сцені / Л. Кузьменко // Початкова школа. – 2005. – № 4. – С. 20-22.
12. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах : навчальний посібник / Е.П. Печерська. – Київ : Либідь, 2001. – 272 с.
13. Приходченко К. Гуманістична спрямованість творчого простору / К. Приходченко // Директор школи. – 2004. – № 10 (298). – С. 2-5.
14. Психологія і педагогіка життєтворчості : навчально-методичний посібник. – Київ : Освіта, 1998. – 792 с.
15. Сорока І. В. Театралізація як ефективний метод впливу на аудиторію при проведенні художньо-масових форм роботи / І.В. Сорока. – К. : Вид. КДУК, 1997. – 28 с.
16. Сухомлинский В.А. Творческая игра и ее роль в воспитании пионеров. Методика воспитания коллектива / В.А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1981. – 256 с.
17. Хлебнікова Л.О. Позакласна робота з музики та співів у школі / Л.О. Хлебнікова. – Київ : Радянська школа, 1961. – 89 с.

18. Шуль Я.М. Орієнтовні програми для гуртків позашкільних навчальних закладів, загальноосвітніх шкіл / Я.М. Шуль. – Тернопіль : Астон, 2003. – 112 с.

УДК 371.1

*Л.М.Царенко, викладач-методист,
Барський гуманітарно-педагогічний коледж ім. М. Грушевського*

ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ М.Д. ЛЕОНТОВИЧА В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Стаття розкриває роль музикально-педагогічної діяльності Н.Д. Леонтовича, специфіку його освітньої технології в навчанні музичної грамоти, співу, організації самостійної діяльності, формуванню музичної культури у школярів та удосконаленню системної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключевые слова: музикальне виховання, педагогічне насліддя, Н.Д. Леонтович, освітні технології, хорове співання, музикальна грамота, учитель музичного мистецтва.

This article is about the role of musical and pedagogical activity of M.D. Leontovych. It deals with the specificity of his educational technology in teaching music literacy and singing, the formation of musical culture and improving the system of preparation the future teachers of music.

Keywords: musical education, pedagogical heritage, M.D. Leontovych, educational technologies, choir, musical instrument, the teacher of music.

Актуальність дослідження. Національне відродження України потребує значного вдосконалення освіти й виховання підростаючого покоління. Однією з провідних сфер української держави є національна освіта. На необхідність національного спрямування освіти та її сучасної реалізації орієнтує Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті, закон України «Про освіту». У Програмі «Музичне мистецтво» реалізовано ідею загальної музичної освіти учнів на основі української національної культури. Її суть полягає в ставленні до музичного мистецтва як невід'ємної частини духовного життя народу, у вивченні професійної музики крізь призму її фольклорних джерел, у розкритті естетичного змісту української народної і професійної музики на основі усвідомлення учнями особливостей музичного мистецтва [8, с. 213].

Очевидно, що настав час пошуку оптимальних пропорцій педагогічних ідей та технологій минулого в поєднанні з сучасними потребами суспільства, що забезпечить розвиток цілісної, гармонійної, духовно збагаченої особистості.

Технологія навчання – системна категорія, орієнтована на дидактичне застосування наукового знання, наукових підходів до аналізу й організації навчального процесу з урахуванням емпіричних інновацій науково-педагогічного працівника і на досягнення високих результатів виховання та розвитку учнів [4, с. 5]. На сучасному етапі створюються сприятливі умови для глибокого вивчення педагогічних технологій, спадщини видатних вітчизняних просвітителів, учених, педагогів, музикантів, системи виховання та твори яких у попередні десятиліття несправедливо замовчувалися, фальсифікувалися, неналежно використовувалися в навчально-виховному процесі підростаючого покоління. Це певною мірою стосується видатного педагога, теоретика, музиканта Миколи Дмитровича Леонтовича. Його ім'я добре відоме не тільки в нашій державі, але й в усьому прогресивному світі.

Огляд досліджень і публікацій. Проблема національного музичного виховання дітей шкільного віку завжди є в полі зору як науковців, так і фахівців-практиків. Визначення досліджуваної проблеми зумовило необхідність її розгляду в поєднанні таких наукових галузей, як: педагогіка, психологія, мистецтвознавство. Проблеми національного виховання, формування національної свідомості та самосвідомості особистості досліджували корифеї української педагогіки (Г. Ващенко, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський,

К. Ушинський); сучасні вчені (О. Вишневецький, П. Кононенко, В. Кузь, М. Стельмахович, І. Бех, А. Іваницький).

Історичні аспекти фахової підготовки вчителів музичного мистецтва, розвитку методики музичного виховання та ролі педагогічної діяльності М.Д. Леонтовича у її становленні вивчали М. Гордійчук, Н. Королук, О. Овчарук, Б. Яремченко, С. Орфеев, Т. Танько тощо.

Пошук нетрадиційних форм, методів і прийомів використання музично-педагогічних технологій М.Д. Леонтовича у формуванні музичної культури школярів в сучасних навчальних закладах викладено в наукових розвідках і методичних розробках А. Завальнюка, А. Шевчук, О. Ростовського, Л. Хлебникової, В. Уманець тощо.

Постановка проблеми. Микола Леонтович протягом усього свого життя працював над створенням нової школи, її демократичної та гуманної системи навчання й виховання підростаючого покоління. Його педагогічна спадщина, яка формувалася в бурхливий для України час 900-х р.р. XIX та 10-х років XX ст., коли в політико-економічному та соціально-культурному житті широкого розвитку отримали ідеї національної незалежності країни та відродження духовності. Проте, прогресивна мистецька та освітня думка зазнала чимало перешкод після жовтневих подій. Складна життєва доля випала й Леонтовичу, який незважаючи на труднощі, продовжував й далі працювати на своїй рідній землі. Будучи за фахом учителем музики та церковного співу у навчальних закладах єпархіального відомства (працював у системі приходських шкіл, духовних училищ, а також народних школах та педагогічних курсах), він добре розумівся в методиці музично-педагогічної праці, розвивав у цій галузі кращі досягнення минулого та прогнозував майбутнє загальноосвітньої школи.

Виходячи з актуальності названої проблеми, її суспільної важливості, визначаємо мету статті – виявити основні педагогічні ідеї, ефективні шляхи й форми виховання учнів, розроблені в музично-педагогічній спадщині видатного композитора, освітнього діяча й педагога М. Леонтовича, і впроваджувати їх у практику сучасної національної школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вчителювання (20 років) у школах Поділля, Донбасу, у навчальних закладах Києва і на курсах дошкільного виховання дало йому можливість узагальнити набутий досвід у своїх працях. Червоною ниткою у них проходить ідея необхідності естетичного виховання всіх учнів і обов'язковості їх навчання музики та співу в умовах загальноосвітньої школи. Своє найяскравіше теоретичне обґрунтування вона знайшла в підручнику з нотної грамоти, написаному з урахуванням власного досвіду автора і наукових досягнень тогочасної вітчизняної та передової зарубіжної музичної педагогіки, «Сольфеджіо» для початкових класів загальноосвітніх шкіл і трьох методичних рекомендаціях щодо розвитку музичного слуху, виховання чуття ритму. [3, с. 10].

Важливе місце в педагогічній творчості Леонтовича займає тема патріотичного виховання. Він прищеплював учням любов до рідного краю, народу та його культури. Леонтович зробив багато обробок народних пісень для дитячого хору, герої яких – борці за свободу й щастя простих людей. Він наголошував на тому, що, вивчаючи пісні, учні знайомляться з життям трудового народу, його традиціями й звичаями, мріями і прагненнями [7, с. 111].

Леонтович виступав проти будь-якого формалізму в навчанні, проти механічного засвоєння матеріалу. Він багато зробив для розв'язання проблеми активізації учнів під час засвоєння ними нотної грамоти, розучування хором чи оркестром музичного твору. При цьому головним моментом була постановка реальних теоретичних та практичних завдань, що вирішувалися на основі набутих раніше знань. Леонтович приділяв значну увагу вмінню вчителя зацікавити учнів кожною конкретною темою, навчити їх логічно мислити. Це завдання, на думку композитора, вирішуватиметься ефективніше, коли в процесі навчання як ілюстративне підсилення тих чи інших положень будуть використані пісні, записані або вивчені самими дітьми. У цьому Леонтович убачав один із засобів формування в учнів творчого підходу до художнього твору, в якому є необхідні елементи з питань нотної грамоти, що розглядаються в конкретному випадку [3, с. 12].

Микола Дмитрович залучав дітей до створення власних мелодій і вправ. У його завданнях до конкретних навчальних тем ми знаходимо такі записи: «Учні самостійно придумують яку-небудь мелодію, записують і співають її» (до теми «Нестійкі звуки»); «Придумати мелодію, записати її на дошці та проспівати» (до теми «Нота з крапкою»); «Учні складають мелодію на 3/4. (до теми «Розмір») та ін.[7, с. 85].

Знайомство з нотною грамотою має починатися з першого класу на конкретному пісенному матеріалі. Тому з самого початку занять завдання вчителя – зацікавити дітей музикою і звернути увагу на мелодію і ритм пісні (пропонуються нескладні народні мелодії). Ілюструючи їх, учитель дає поняття про тривалість звуків. Далі пояснює, що ритмічна будова будь-якої пісні пов'язана з одиницею виміру. Для музики це – «ті махи, якими вони (учні) проводять спів пісні, гама та ін. З'ясувавши перед собою довжину окремих звуків (кількість махів-ударів), учні занотовують у своїх зшитках ритмічну схему пісні». При цьому вони визначають сильні і слабкі долі та акценти. Можна поступово поглибити аналіз, говорячи, наприклад, про окремі ритмічні повтори, про структурну будову фраз і в цілому пісні [7, с. 148].

Практичний досвід Леонтовича щодо виховання чуття ритму з успіхом використовували на уроках музики в 1-х класах багато вчителів сільських шкіл. Він цілком відповідає і сучасним програмним вимогам з музичної грамоти.

Леонтович, який більшу частину свого трудового життя присвятив школі, вважав, що вчитель повинен бути насамперед дуже вимогливим до себе, постійно вдосконалювати свою професійну майстерність. Сам композитор учився все життя, беручи уроки в кращих педагогів того часу, – С. Бармотіна, Б. Яворського, творчо спілкувався з К. Стеценком, П. Козицьким, В. Верховинцем, Я. Степовим. Він був переконаний, що вчителю не варто обмежуватися лише фаховими знаннями, і саме тому активно студіював географію, історію, математику, викладаючи ці предмети деякий час у сільських школах Поділля [2, с. 98].

Леонтович ставив питання і про розширення знань учителя музики за допомогою інших видів мистецтва. Він був одним з перших, хто запропонував поєднувати музику і колір, використовуючи показ тих чи інших зображень при звучанні твору. «Місячну» сонату Л. Бетховена Леонтович пропонував «ілюструвати» темно-блакитним кольором, що повинен був «передати» забарвлення місячних променів. Усі інші перевірені варіанти кольорів не гармоніювали, на його думку, з рухом і характером музики.

Він вважав, що поєднання кольору із звучанням твору є однією з умов цілісного сприйняття художнього образу. Заслугове на увагу твердження Леонтовича, що на уроках треба використовувати сім кольорів та їх різновидів. Вони розподіляються на світлі (білий, світло-жовтий, світло-червоний, блакитний) і темні (темно-жовтий, темно-червоний, синій). З них можна визначити багато похідних барв. На перших уроках він рекомендує показати, що сім згаданих кольорів та їх відтінків і сім тонів музичного звукоряду ніби перебувають у непомітному, але тісному зв'язку. Отже, можна відібрати різноманітні барви-тони, а з музичних тонів – інтонаційні звороти і гармонічні співзвуччя. Через те існує можливість ставити конкретні завдання щодо музики і кольору. Варто згадати також, що в природі обох явищ є спільним якісне визначення таких їх сторін, як гама, акорди, гармонія, дисонанс тощо. Тому не випадково Леонтович, говорячи про свої творчі плани в цій галузі, висловлював бажання, щоб навколишня природа і мистецтво розглядалися як єдине ціле [15, с. 65]. Ці бачення педагога реалізуються за допомогою використання на уроках музичного мистецтва сучасних інформаційних, комп'ютерних технологій, де звучання музичних творів супроводжується гамою відповідних кольорів або спеціально підібраних відео матеріалів.

Слушною для наслідування є технологія залучення дітей до співу. М. Леонтович підкреслював, що навчання співу треба почати з першого класу. Дуже корисним, вважав він, є тимчасове прилучення малюків до хору старшокласників, де діти мають уже деякий досвід хорового співу. Першокласники повинні почути хорове звучання, прислухатися до співу і намагатися приєднатися до нього. Після двох-трьох занять учні молодшої групи співають на слух. За допомогою педагога вони усвідомлюють необхідність співу по нотах і під його керівництвом продовжують заняття окремо в класі. Подальші уроки показують, що в класі є

діти, які, за словами Леонтовича, не знайдуть «відповідного тону», «будуть помилятися або проводити голосом у другий зовсім бік» [6, с. 86]. Причинами цього він вважає несміливість, через що діти «часто не влучають в тон»: нерозвинений музичний слух; невміння дихати. У першому випадку допоможе впевнений спів сміливого товариша, що стоїть поруч; у другому – корисно посадити дітей зі слабкими музичними даними попереду; у третьому – варто звернутися до вивчення правил дихання, які є «безперечні, безумовні для всіх». Коли ж учневі ніяк не вдається правильно інтонувати, учитель повинен декілька разів разом з ним проспівати якийсь звук, а потім раптово порушити унісон. Помітивши це, дитина намагатиметься «піймати» новий звук. Леонтович стверджує, що тоді вона «дуже часто потрапляє за вчителем» [7, с. 147].

Значне місце в розвитку естетичного смаку школярів належить іншій частині творчості Леонтовича – колядкам, щедрівкам, веснянкам, іграм та ін. Композитор подавав їх школярам як твори незвичайної духовної цінності народу, як народні ігри, про які професор М. Гордійчук писав, що в них світиться чиста душа дитини, як і душа нашого народу. Продовжуючи цю думку, підкреслимо, що в цих піснях Леонтович передав настрої душевної піднесеності простої людини з її доброзичливістю і внутрішнім багатством. Зміст виражений немудрими музичними прийомами, які підкреслюють радість свята, захоплення зміною року, бажання здоров'я, щастя, радості. У шкільній практиці з успіхом можуть бути використані обробки Леонтовича в цьому жанрі: «Щедрик», «Ой там за горою», «Ой гордопишний пан-господарю», «Ой в Львові», «Чорнушко-душко», «Наїхали гостоньки», «І в вас, і в нас» [1, с. 34].

Значною частиною педагогічної спадщини Леонтовича є його пісні-ігри. У них драматургічний зміст визначається діями самої гри. Цей момент важливий у процесі підбору пісні до заняття і трактовки її змісту в ході уроку. Так, при розучуванні хору-веснянки «Мак» варто враховувати «художню» участь учнів в «сіяні» маку, «догляді» за ним і «збиранні» врожаю. Необхідно також взяти до уваги музичні повтори, які є в пісні. Тоді «театральність» дітей, що беруть участь у грі, виглядає ще яскравіше. Наприклад, в пісні «Ой яворе, явороньку зелененький!» розділяє всі сценічні дії з почерговою появою («показом») трьох хлопців («місяці») і трьох дівчат («зіроньки»), а серед них і головних героїв – «Семена» і «Ганнусі» [15, с. 98].

По аналогії з піснями-іграми на уроках музичного мистецтва набувають інтересу і пісні-жарти Леонтовича. Наші спостереження свідчать, що вони легкодоступні для дітей через їх веселий зміст, чітку квадратну будову мелодії, ритмічну пружність. У своїй педагогічній практиці він з успіхом використовував багато власних обробок пісень, зокрема, «За городом качки пливуть», «Позволь мені мати», «Ой устану я в понеділок» та ін., які не втратили виховного значення і в сучасній школі.

Особливо яскравим в емоційному відношенні є знаменитий «Щедрик» Леонтовича, який набув у шкільній і навіть дошкільній практиці особливо широкого розповсюдження. Багаторазова повторююча терцова поспівка головної мелодії пісні швидко «лягає» на слух і передає радісний настрій людини, яка бажає всім добра і щастя. Твір розкриває художню поетичність тексту, показує глибину переживання героя, правдиву картину народного життя. У вивченні цієї пісні велику роль відіграє прослуховування її в грамзапису або живому звучанні хору [11, с. 45].

Тому ще на початку ХХ століття в період становлення вітчизняної педагогіки в своїх рекомендаціях з організації музичного виховання дітей дошкільного віку видатний педагог С. Русова зазначала, що вихователю треба бути вкрай обережним, вибираючи дитячий музичний репертуар: «У сучасних збірниках дитячих пісень трапляються дуже небажані, хоч і веселі пісні, ніби з якогось шансонетного репертуару», що, на думку автора, псує смак дітей: «Перші музичні враження дітей повинні бути найчистішими, справді естетичними – тобто або з народного співу, або з найкращих авторів» [12, с. 171]. Вона радила вчителям використовувати народні пісні в обробці М. Лисенка, Я. Степового, М. Леонтовича.

Цікавою, на наш погляд, є технологія М.Д. Леонтовича в організації самостійної роботи учнів. За його завданням діти записували мелодії з голосу своїх родичів, товаришів,

знайомих, про що, зокрема, свідчать спогади О.В. Врублевської, Н.Г. Снігурської та ін. Такий рід занять набував вагомої значимості, особливо в плані закріплення учнями музично-теоретичних знань, розвитку музичного слуху, вміння фіксувати нотами почуту мелодію, а також емоційно-художнього засвоєння й відтворення голосом пісні.

Методика перевірки ним цих записів заслуговує на увагу сучасних музикантів-педагогів. О.В. Врублевська, зокрема, згадує, що Микола Дмитрович дуже уважно відносився до прослуховування тих мелодій, які учениці проспівували йому. Робив він це в присутності всього класу – діти спочатку слухали спів свого товариша, потім мелодію повторював учитель, після чого всі разом із ним виконували пісню. Так ніби непомітно для дівчаток вироблялися навички індивідуального й колективного сприйняття та інтонування прослуханої мелодії. Крім того, тут виявлялися знання учнів, їх вміння донести до слухача вивчені ними музичні зразки. Одночасно вони ставали свідками, як їх учитель здійснював записи «з голосу». Одна з учениць, Н.В. Танашевич, котра збрала для Леонтовича більше 30 народних пісень, згадує, що при цьому він просив повторювати мелодію, окремі її місця і робив відповідні помітки в зошиті. Власний досвід «запису» він передавав своїм вихованцям на заняттях співу, особливо під час написання музичного диктанту. В. Суловська відмічає вельми важливу пораду, яку давав Микола Дмитрович своїм вихованцям: «Ви будете переважно сільськими вчителями. Отож любіть і вивчайте пісні нашого народу, готуйте себе до того, щоб уміти організувати в своєму селі хор» [7, с. 178].

Цінні методичні рекомендації для вчителів містять посібники М. Леонтовича: «Деякі методичні вказівки щодо організації нотного співу в народних хорах», «Матеріали до методики співу в початковій школі» та у підручнику «Нотна грамота» (1919 р.). У підручнику «Нотна грамота» подані вправи зі співу з листа, пояснення до основних розділів теорії музики, пісні для хорового співу. Музично-дидактичний матеріал розміщений у чіткій методичній послідовності – від простого до складного, з визначенням самостійних творчих завдань учням, з урахуванням вікових можливостей дітей. Цікаві підібрані автором зразки канонів для співу на два-три голоси [5].

Особлива увага у підручнику відводиться розвитку музичного слуху і пам'яті дітей, їхніх музично-творчих здібностей. Композитор представив цілу низку завдань і вправ, спрямованих на розкриття потенційних художніх можливостей дітей [13, с. 89].

Життєвість шкільного репертуару Леонтовича підтверджується оцінками сучасних учителів музичного мистецтва. Тому педагогічна спадщина і музична творчість Леонтовича в певній мірі відображена в практиці сучасних ДНЗ та загальноосвітньої школи України. Про це особливо свідчать навчальні програми 1-4 та 5-8 класів. У 5-му класі, наприклад, передбачена тема «М. Леонтович» і вказані такі питання: творчий шлях, музично-педагогічна діяльність, обробка композитором народних пісень, створення оригінальних хорових п'єс на основі української пісенності, жанрова різноманітність хорової спадщини, вплив його творчості на формування і розвиток українського хорового мистецтва. Якщо до цього додати нові матеріали про Леонтовича-педагога, очевидним виявляється більш глибоке розуміння особливості вчительської діяльності митця та його поглядів на зміст, характер й методи навчання дітей музиці [9, с. 7].

Висновок. Нині, коли програма з музичного мистецтва зусиллями вітчизняних вчених, композиторів і практиків знаходиться в процесі безперервного фахового вдосконалення, стає все очевиднішим, що без достатнього вивчення педагогічних традицій минулого важко успішно вирішувати актуальні проблеми національної освіти. В останній знайшли відображення ті основні дидактичні положення, якими керувався Леонтович, а саме: розуміння дієвої сили музичного мистецтва в справі естетичного виховання учнів, обов'язкове навчання всіх дітей музичній грамоті, прагнення до гармонійної єдності естетичного і морального начал, використання на заняттях народнопісенного матеріалу і творів композиторів, розвиток колективних форм музичного виховання за допомогою шкільних оркестрів і хорів, стимулювання самодіяльної творчості школярів, використання міжпредметних зв'язків, створення дитячого репертуару. У такому зв'язку педагогічна діяльність і спадщина Леонтовича є важливим об'єктом уваги сучасної української школи.

Література:

1. Гордійчук М. Микола Леонтович / М. Гордійчук. – К.: Музична Україна, 1977. – 134 с.
2. Завальнюк А. Ф. Микола Леонтович. Листи, документи, духовні твори. До 130-ї річниці від дня народження / Видання друге, доопрацьоване і доповнене / А.Ф. Завальнюк. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2007. – 272 с., ноти, іл.
3. Королюк Н.І. Микола Дмитрович Леонтович (1877-1921) / Н.І. Королюк // Корифеї української хорової культури ХХ століття. – К., 1994. – С. 5-28.
4. Левусенкова І.В. Використання новітніх технологій на уроках музичного мистецтва / І.В. Левусенкова. – Чернігів., – 2011. – 23 с.
5. Леонтович М.Д. Нотна грамота : підручник для навчання співів у школах народних / Ін-т рукописів ЦНБ ім. В.І. Вернадського НАН України Ф. 50,1513 – К., 1920.
6. Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України (з педагогічної спадщини композитора) / Упоряд. Л.О. Іванов, Передм. М. Гордійчук. – К.: Музична Україна, 1989. – 134 с.
7. Микола Леонтович: Спогади; Листи; Матеріали: [В т. ч. статті, зап. кн. і листи композитора] / Упоряд. В.Ф. Іванов. – К.: Мистецтво, 1982. – 238 с.
8. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – 392 с.
9. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Музичне мистецтво; Образотворче мистецтво; Інтегрований курс «Мистецтво». 5-9 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. – 32 с.
10. Овчарук О.В. Рідкісні документи духовної спадщини України у фондах НБУ ім. В.І. Вернадського/ О.В. Овчарук // Бібліотека у демократичному суспільстві: Збірник матеріалів міжнародної наукової конференції. – К., 1995. – С.112-114.
11. Орфеев С.Д. М. Леонтович і українська пісня [Текст] / С.М. Орфеев. – К.: Музична Україна, 1981. – 75 с.
12. Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта: Науково-методичний збірник / За ред. В.Г. Слюсаренка. – К.: ИЗМН, 1998. – 196 с.
13. Танько Т.П. Музично-педагогічна освіта в Україні / Т.П. Танько. – Харків: Основа, 1998. – 192 с.
14. Творчість М. Леонтовича: 36. ст. / Упоряд. В. Золочевський, – К.: Муз. Україна, 1977. – 200 с. з нот.; 1 акр. Портр.
15. Уманець В.А. Методико-педагогічні принципи М.Д.Леонтовича / В.А. Уманець // Народна творчість та етнографія. – 1985. – № 1. – С. 62- 66.

УДК 37.015.31:7:373.7

*Н.П. Чужа, аспірантка Інституту проблем виховання
НАПН України, м. Київ*

ГЕРМЕНЕВТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В статтє рассматривается герменевтический подход к формированию эстетического опыта младших школьников на уроках литературного чтения. Представляются повествовательные методы обучения интерпретации художественных текстов.

Ключевые слова: *герменевтический подход, повествовательные методы, младшие школьники, эстетический опыт.*

In the article the hermeneutic approach to the formation of aesthetic experience of primary school children is considered. Narrative teaching methods of interpretation of literary texts are submitted.

Keywords: *hermeneutic approach, narrative techniques, primary school children, the aesthetic experience.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі оновлення вітчизняної педагогіки й інтегрування її до загальноєвропейської та світової освітньої системи все актуальнішою стає

проблема формування духовно розвиненої, творчої, свідомої особистості. Це спонукає до переорієнтації з формально-когнітивного навчання до особистіно-орієнтованого, яке полягає у формуванні нових знань на основі власного досвіду, завдяки чому нова інформація перетворюється на особистісно значущу. Відомо, що будь-який досвід стає усвідомленим, осмисленим не лише у процесі вербалізації та комунікації, але і в певній діяльності.

Аналіз науково-теоретичних досліджень і публікацій. Герменевтичний підхід є предметом дослідження багатьох наук, філософські аспекти цієї проблеми розглядалися у працях М.Бахтіна, Г.-Г.Гадамера, В.Дільтея, О.Потебні та ін., психолого-педагогічні аспекти досліджували Л.Божович, Л.Виготський, Т.Титаренко, Н.Чепелева, С.Френе та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Так аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати, що людина осмислює набутий досвід, приймає минуле й теперішнє, моделює майбутнє саме розповідаючи про себе іншим, створюючи історію свого життя, тобто перебуваючи у стані нарації. При цьому є ймовірним те, що кожний такий наратив, безперечно, не може існувати поза соціально-історичним та індивідуально-психологічним контекстом, він завжди є контекстуально зумовленим. Таким чином, наратив виступає способом не лише рефлексування чи переконструювання, але є породженням досвіду людини, його нового інтерпретування. Саме тому поняття наративу тісно пов'язане з герменевтикою як мистецтвом інтерпретації. Як відомо, впродовж довгого часу до герменевтики зверталися як до мистецтва пояснювати сакральні тексти, однак з ХІХ ст. з'явилася нова філософська теорія – універсальна герменевтика, яка не обмежилась з'ясуванням правил і способів розуміння текстів, а розглядала сенс як такий, що належить до цілості духу або досвіду [1, с. 9].

Водночас, деякі вчені, маючи різні підходи до зазначених питань, були згодні в тому, що інтерпретація є «роботою думки, яка полягає у перетворенні смислів таємних у смисли виявлені, показує рівні значень, що містяться в значенні буквальному» (П.Рікер) [3, с. 235]. Тобто, через інтерпретацію відбувається викриття прихованих смислів, які набувають символічного значення.

Загалом, термін «інтерпретація» вважається синонімічним поняттям до понять «пояснення», «тлумачення», хоча кожне з них має певні семантичні особливості. Наприклад, «тлумачення» свідчить про деяку гіпотетичність твердження, натомість «пояснення» пов'язане скоріше з описом ознак і властивостей. Однак попри всі відмінності спільним є те, що всі названі операції обернені, протилежні абстрагуванню, оскільки інтерпретація розглядається в єдності з конкретизацією. Таким чином, термін герменевтика має три основних значення: 1) просто щось висловити, говорити, вимовити; 2) пояснювати, викладати, інтерпретувати те, що було сказане; 3) тлумачити сказане іншою мовою, перекладати. [3, с. 9]

Німецьким ученим-філологом В. Ізером було доведено, що текст сам по собі потенційно вже сповнений значенням, яке актуалізується і конкретизується читацькою рецепцією. Іншими словами, текст встановлює для рецепції певний напрям та обмеження, «стратегію», без чого сприймання було б довільним або моносуб'єктивним.

На увагу заслуговують виділені французьким філософом П. Рікером три основні етапи розуміння тексту: план семантики (виявлення усіх структур значень первісних (буквальних), непрямих (вторинних); план рефлексії (зв'язок між розумінням знаку і розумінням себе, «подолання дистанції» між минулою культурною епохою, якій належить текст, і розумінням себе); план екзистенції (у процесі інтерпретації ми помічаємо буття, що інтерпретується).

Для повнішого розуміння окреслених проблем, необхідно згадати, що герменевтика – це в першу чергу наука, тому послуговується певними формами та методами пізнання.

На додаток до висловленого, майже вичерпним можна назвати тлумачення сутності поняття «герменевтичне коло», як принципу розуміння тексту, коли текст до кінця не може бути усвідомлений. І тому прочитане сприймається на засадах власного досвіду, а власний досвід усвідомлюється крізь сприйняття тексту.

Таким чином, особливо суттєвим бачиться те, що людина, яка інтерпретує твір мистецтва, тим самим виступає його співтворцем, а ті смисли, стани і значення, котрі автор

кодує і зашифровує за допомогою виразності й образності в тексті, вимагають від читача деякої адекватної конгеніальності.

Окрім зазначеного, варто згадати ще й те, що забарвленість інтенції (тип темпераменту, емоції, характеристики) впливає на якість внутрішньої установки і потреб, з якими людина звертається до мистецтва, та особливості граней й елементів художнього цілого, котрі виявляються найбільш співзвучними психіці індивіда. Відтак, цілком очевидним є те, що в педагогічній практиці інтерпретацію використовують переважно для перевірки розуміння прочитаного. Однак, слід підкреслити, що в герменевтичній теорії інтерпретація є не лише тлумаченням думок і поглядів автора, але й певним самоусвідомленням читача.

На думку відомого письменника В. Набокова, презентованій у праці «Про гарних читачів і гарних письменників», існує два типи читацької уяви. Перша має особистісний характер (наприклад, читач ототожнює себе з героєм твору, події нагадують йому про те, що відбулося з ним чи близькими, тобто читач упізнає себе в тексті). За його переконанням, це досить шкідлива та непродуктивна уява, адже читач, наче розчиняється в творі (особливо це небезпечно для романтичних чи депресивних осіб).

Саме тому до другого типу уяви автором було віднесено тип, коли читач є певним чином відстороненим спостерігачем, який насолоджується текстом, урівноважує суб'єктивність сприйняття з авторським задумом, тобто отримує від читання і сприймання тексту справжнє естетичне задоволення. З огляду на зазначене, молодші школярі, на наш погляд, не можуть у силу свого ще незначного читацького і життєвого досвіду і не повинні сприймати текст як літературне явище, а сприймають його саме пропускаючи через свій власний досвід, впізнаючи в ньому себе.

Тому, звичайно, ці думки відомого письменника та літературного критика можуть викликати суперечливі зауваження, однак, на нашу думку, саме перший тип читацької уяви виступає сферою інтересів герменевтичної теорії, коли тлумачення досвіду особистості здійснюється як через літературний текст, так і через розповідь про певні життєві ситуації. Відтак виникає усвідомлення поняття «нарратив», «нарративізація» саме як інтерпретація особистого досвіду.

Провідним у зазначеному тлумаченні цього поняття є те, що нарратив визначено як спосіб репрезентації попереднього досвіду за допомогою послідовності впорядкованих речень, які передають часову послідовність подій. Тому, цілком логічним є те, що поняття «нарратив» можна тлумачити як у вузькому так і широкому значеннях, а саме: 1) розповідь загалом як процес народження історій, розповідей; 2) нарратив як конкретна чітко окреслена форма розповіді, спрямована на те, щоб захопити слухача емоційно, зробити його співчутливим спостерігачем або співучасником подій [Д.Полкінгхорн].

З огляду на це, логічним бачиться використання нарративних методів переважно на уроках гуманітарного циклу – мови, літератури, мистецтва тощо. Отже, застосування нарративних завдань на уроках у початковій школі сприяє саморозвиткові особистості, її самореалізації, виконує діагностичну, комунікативну і розважальну функції.

У педагогічній практиці нарративні завдання можна розподілити на три групи: 1. пізнавально-інформативні (завдання на збагачення словникового запасу, літературні ігри тощо); 2. емоційно-оцінні (емоційне сприйняття тексту, розвиток емпатії); 3. діяльнісно-творчі (на розвиток творчої уяви, творчі роботи на основі тексту).

У якості прикладів застосування нарративних завдань на уроках у початковій школі можемо запропонувати такі, як: переказ тексту з погляду певної речі; з точок зору різних персонажів; написання творів за прислів'ями; доповнення нейтрально забарвлених текстів словами та висловами так, щоб вони набули емоційного звучання; з певного набору вигуків та звуконаслідувань утворити цілий зв'язний текст (наприклад, можна використати уривок з вірша Т.Собакіна:

ж
жжж
жжжжжжжж
жжжжж

ЖЖЖЖЖЖЖЖЖЖЖЖ
БАЦ!
ЖЖЖЖ
ж... ж...
ЖЖЖЖЖЖЖЖЖЖЖЖ
БАЦ! БАЦ!
ЖЖЖЖЖЖ
БАЦ! БУМ!
ДЗИНЬ!) тощо.

Висновок. У підсумку варто зазначити, що використання герменевтичного підходу в початковій школі допомагає актуалізації й збагаченню життєвого та естетичного досвіду учнів, уможлиблює творення інтерпретатором нових авторських текстів. Завдяки застосуванню наративних завдань відбувається формування емпатії, комунікативних та соціальних навичок, уміння генерувати різноманітні ідеї, розвивається самостійність та креативність мислення.

Література:

1. Богачов А. Досвід і сенс: монографія / Андрій Богачов – К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2011. – 336 с.
2. Рікер П. Конфлікт інтерпретацій/Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. За ред. Марії Зубрицької // Поль Рікер. – Л.: «Літопис», 1996. – С. 227-243.
3. Чепелева Н.В., Титаренко Т.М. Проблеми психологічної герменевтики. – К.: Міленіум, 2004. – 276 с.

УДК 355.1-057.36:159.9:316.286

*Н.П. Шалигіна, здобувач,
Національний університет оборони України ім. І. Черняхівського, м. Київ*

КОМПОНЕНТНИЙ СКЛАД КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ БАГАТОНАЦІОНАЛЬНИХ ШТАБІВ

В статті проводиться аналіз різноманітних наукових підходів к определению структурных компонентов коммуникативной компетентности как условия эффективной деятельности специалистов разных областей, а также исследуется компонентный состав коммуникативной компетентности офицеров многонациональных штабов во время участия в миротворческих операциях.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, компоненты коммуникативной компетентности, специалист, офицер многонационального штаба, служебно-деловое взаимодействие.

The aim of this article is to examine the various approaches to the structural components of communicative competence as condition of successful activity of specialists in different professional areas. The component analysis of communicative competence of multi-staff officers during peacekeeping operations is done, and the importance of its formation is substantiated.

Keywords: communicative competence, components of communicative competence, specialist, multi-staff officer, military communication.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Підготовка підрозділів Збройних Сил України до участі у міжнародних миротворчих операціях є пріоритетним завданням державної політики України в умовах виникаючих у сучасному світі загроз для національної та територіальної безпеки держав. Успішне виконання цього завдання позитивно впливає на зміцнення авторитету України на світовій арені, сприяє розвитку співробітництва з євроатлантичними та регіональними структурами безпеки, а також має виняткове значення для національних інтересів нашої держави. Забезпечення якісної професійної підготовки офіцерів до роботи у багатонаціональних штабах, військово-дипломатичної діяльності, участі у міжнародних миротворчих операціях, спільних військових навчаннях та інших

міжнародних заходах передбачає спрямованість сучасної військової освіти на підготовку освічених, професійно мобільних військових фахівців, готових до адекватної взаємодії з представниками інших культурних співтовариств в умовах іншомовного середовища. Тому нині зростає потреба у військових фахівцях з високим рівнем комунікативної компетентності, яка є однією з найважливіших характеристик їх загальної професійної компетентності, тому що, по-перше, є ключовою компетентністю, по-друге, опосередковує їх специфічну діяльність, яка передбачає постійні контакти, співробітництво, спільну діяльність, взаємодію у чітко регламентованих або особливо важких умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми та на які опирається автор. Проблемі дослідження комунікативної компетентності присвячено праці таких вітчизняних і зарубіжних науковців, як Ф. Бацевич, Ф. Бекланд, І. Бім, Л. Бірюк, А. Богуш, Н. Бориско, Т. Вольфовська, М. Вятютнев, Н. Гальскова, Дж. Гамперц, Н. Гез, М. Заброцький, Ю. Жуков, І. Зимня, І. Зязюн, В. Куніцина, Дж. МакКроскі, С. Максименко, С. Ніколаєва, О. Павленко, Л. Паламар, Ю. Пассов, М. Пентилюк, О. Петрашук, М. Редмонд, Д. Хаймз, Н. Хомський, Б. Шпіцберг. Різні психологічні аспекти формування комунікативної компетентності вивчали О. Бодальов, О. Власова, Г. Данченко, Ю. Ємельянова, О. Жирун, Н. Завіниченко, О. Леонтєв, В. Назаренко, С. Макаренко, Л. Петровська, С. Петрушин. Упродовж останніх років в Україні з'явилися дослідження, в яких розкриваються різні аспекти цієї проблеми у контексті професійної освіти: підготовка майбутніх фахівців до професійного спілкування (Т. Алексеева, Л. Барановська, С. Капітанець, М. Криськів, В. Кручек, В. Пасинок, Л. Савенкова); особливості формування комунікативної компетентності фахівців різних професійних сфер (Л. Волкова, О. Волченко, С. Гамідова, Є. Герасименко, Д. Годлевська, Н. Доловова, В. Кашницький, С. Козак, С. Курашева, Л. Личко, І. Ляшенко, Ю. Мрякіна, Л. Нагорнюк, Н. Назаренко, О. Павленко, А. Петрова, З. Підручна, Є. Прозорова, Г. Пухальська, М. Філоненко, В. Черевко). Проте, залишається багато невивчених аспектів цієї проблеми при підготовці фахівців військової галузі. Зокрема, проблема комунікативної компетентності залишається недостатньо дослідженою щодо визначення її структури та обсягу компонентів, які мають бути сформованими для забезпечення ефективної службово-ділової взаємодії військовослужбовців в умовах багатонаціонального іншомовного середовища.

Метою статті є висвітлення різних наукових підходів до визначення структурних компонентів комунікативної компетентності особистості у професійному контексті, а також дослідження компонентного складу комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів під час участі у міжнародних миротворчих операціях.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури свідчить про наявність відмінностей у виділенні компонентів комунікативної компетентності фахівця. Деякі вчені вирізняють два компоненти у структурі комунікативної компетентності (Є. Прозорова, Л. Петровська, О. Жирун); традиційною вважається трикомпонентна структура (Д. Годлевська, Ю. Жуков, Н. Завіниченко, В. Купах, Дж. МакКроскі, С. Петрушин, М. Філоненко, В. Черевко, Б. Шпіцберг); інша група науковців досліджують багатокомпонентну структуру комунікативної компетентності, обґрунтовуючи це специфікою професійної діяльності особистості (Н. Доловова, І. Ляшенко, Ю. Мрякіна, В. Назаренко, Г. Пухальська).

Розглянемо двокомпонентну структуру комунікативної компетентності у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених. Досліджуючи педагогічні умови формування комунікативної компетентності, Є. Прозорова виділяє два компоненти у її структурі: *комунікативні цінності, орієнтацію та специфіку мотивації комуніканта*; та *дії під час акту комунікації* (уміння та навички спілкування) та *знання про спілкування* (тобто прояви комунікативної компетентності безпосередньо в спілкуванні) [12]. Л. Петровська виділяє *орієнтовну* і *виконавчу частини* комунікативної дії. Орієнтовна частина включає: інтерпретацію комунікативної ситуації; виявлення «сфери дії», «генератора» можливих рішень; діагностику дій як прямих, так і побічних; виявлення способів нейтралізації чи

компенсації можливих ефектів побічних наслідків, а також посилення позитивних ефектів. Виконавча частина комунікативної дії, що ґрунтується на аналізі й оцінюванні операціонального складу дії, передбачає володіння різними засобами спілкування: вербальними (лексична різноманітність, навички недирективного та активізуючого слухання); паралінгвістичними (якості голосу, його діапазон, тональність); екстралінгвістичними (темп, паузи, різні вкраплення в мову (плач, сміх, кашель тощо)); оптико-кінетичними (міміка, пантоміміка, фіксація погляду); проксемікою (організація комунікативного простору і часу спілкування) [10]. На думку О. Жирун, структура комунікативної компетентності редактора також містить два компоненти. Перша складова (*інструментальна*) – це уміння й навички спілкування (при цьому виділяються інформаційно-поведінкові, особистісно-перцептивні та ситуаційно-рефлексивні уміння), а також знання про закономірності спілкування, про свої комунікативні якості та комунікативні якості інших. Друга складова (*мотиваційно-ціннісна*) містить у собі комунікативні цінності, настанови. Інструментальна складова, у свою чергу, містить у собі наступні (такі!) компоненти: професійний, психологічний, конативний та риторичний [3].

Традиційним вважається виділення трикомпонентної структури комунікативної компетентності, розробленої Б. Шпіцбергом та В. Купахом: *знання* (усвідомлення того, яка комунікативна поведінка є найбільш влучною в конкретній ситуації); *уміння* (здатність застосувати цю поведінку в даному контексті); *мотивація* (прагнення ефективної та компетентної комунікації) [17]. Саме ця модель складу комунікативної компетентності була взята за основу багатьма вченими під час дослідження комунікативної компетентності фахівців різних галузей. Науковці по-різному називають компоненти у структурі комунікативної компетентності, проте майже однаково визначають їх сутність та зміст.

Досліджуючи домени комунікативного навчання, Дж. МакКроскі виокремлює такі з них, які можна співвіднести з *когнітивним* (передбачає знання та розуміння законів комунікації), *психомоторним* (містить уміння будувати та використовувати граматично, синтаксично, фонетично та стилістично коректні висловлювання, підтримувати зоровий контакт тощо) та *афективним* (пов'язаний зі ставленням того, хто навчається до набутих знань та вмінь) компонентами комунікативної компетентності [16].

Ю. Жуков виділяє три ієрархічні рівні у структурі комунікативної компетентності: *стратегічний* (сукупність основних орієнтацій особистості щодо спілкування – орієнтація на діалог або монолог, інтимно-особистісну або функціонально-рольову взаємодію, ставлення до спілкування як до мети чи як до засобу); *тактичний* (знання основних правил організації спілкування); *технічний* (реалізація стратегічних орієнтацій і тактичних планів, тобто конкретні комунікативні навички та вміння) [4].

Досліджуючи структуру комунікативної компетентності вчителя, В. Кашницький виділяє її три рівні, а саме: *базовий*, *змістовий* та *операціональний*. Базовий рівень – це глибинні стійкі якості особистості (налаштування, ціннісні орієнтації, мотиви в комунікаційній сфері, адекватні стратегічним цілям у педагогічній діяльності), які забезпечують мотиваційну сторону комунікативної діяльності педагога. Змістовий рівень складають комунікативні знання (знання законів спілкування, закономірностей і механізмів соціальної перцепції та психологічної взаємодії, способів саморегуляції). Операціональний рівень містить систему комунікативних умінь та навичок (навички, що забезпечують управління процесом спілкування, ефективні впливи на партнерів по спілкуванню, оптимальна саморегуляція) для забезпечення виконання комунікативних дій з метою вдалої реалізації плану [6].

У структурі комунікативної компетентності соціального працівника Д. Годлевська також виділяє три компоненти. Так, *соціально-комунікативний (базовий) компонент* передбачає наявність у соціального працівника комунікативних знань, умінь та навичок, що забезпечує усвідомленість соціальним працівником змісту його професійної діяльності; *особистісно-емоційний компонент* передбачає професійно-особистісні якості (рефлексію, креативність, емпатію), що визначають позицію і спрямованість соціального працівника як особистості, індивіда та суб'єкта діяльності, а також емоційний прояв цих якостей;

діяльнісний (практичний) компонент включає прояв професійної комунікативної компетентності, апробованої в дії та засвоєної особистістю як найбільш ефективного чинника впливу на клієнта [1].

Деякі вітчизняні і зарубіжні вчені розглядають комунікативну компетентність як цілісне структурне утворення, що включає такі елементи: *когнітивний* (теоретичні знання з психології спілкування та перцептивні здібності, орієнтованість у ситуаціях та цілях професійного спілкування); *емоційний* (інтерес і прагнення до професійного самовдосконалення та розвитку своєї комунікативної культури та умінь; позитивне ставлення та налаштування на партнера зі спілкування); *поведінковий* (володіння технікою спілкування (вербальні та невербальні засоби), перцептивні уміння, володіння прийомами атракції та фасцинації, уміння конструктивного розв'язування конфліктів, діалогічний стиль взаємодії в комунікативних професійних ситуаціях, ситуативна адаптивність у професійно-значущих ситуаціях) [11, 15].

Вітчизняні дослідники Н. Завіниченко та М. Філоненко виділяють у структурі комунікативної компетентності такі компоненти [5, 14]: *конативний* (загальні та специфічні комунікативні уміння, перцептивно рефлексивні вміння, експресивні вміння, домінуюче застосування організаційних впливів у взаємодії з людьми), *гностичний* (система знань про сутність, структуру, функції, стилі та особливості спілкування в цілому й професійного зокрема, загальнокультурна компетентність, творче мислення) та *емоційний* (гуманістична установка на спілкування, діалогічні відносини, розвинуті емпатія та рефлексія, високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними й соціальними ролями).

В. Назаренко, досліджуючи комунікативну компетентність керівників Державної прикордонної служби України, виділяє такі її структурні елементи – *соціально-психологічний*, *переговорний*, *конфліктологічний*, *соціально-перцептивний*, *ауктопсихологічний* та *рефлексивний*. Крім того, у структурі вказаної компетентності як інтегральному особистісному утворенні вчений виокремлює такі основні компоненти: *мотиваційно-ціннісний* (визначає спрямованість службово-ділової взаємодії та спілкування на основі наявних етичних, моральних і правових цінностей, мотивації досягнення, установок соціальної взаємодії та ін.); *пізнавально-прогностичний* (забезпечує критичний аналіз своїх та чужих вчинків, дозволяє розробляти стратегію, прогнозувати процес та результат комунікації, визначати її методи і прийоми, впливати на інших людей та ін.); *емоційно-вольовий* (сприяє самоконтролю та саморегуляції фахівця, проявам його відповідальності, упевненості, рішучості тощо) [9].

Ю. Мрякіною виокремлює чотири групи здібностей у структурі комунікативної компетентності фахівця-гуманітарія. До першої групи належать такі індивідуально-психологічні характеристики: компетентність як вроджена здібність встановлювати та підтримувати емоційний контакт зі співрозмовниками; здатність розуміти внутрішній світ співрозмовника, його психічний стан, мотиви поведінки тощо; наполегливість як прояв власної стратегії комунікативної поведінки з метою досягнення запланованого результату комунікативної діяльності; самостійність як незалежний прояв та дотримання власної моделі суджень та поведінки; винахідливість як ступінь пошуку та прийняття оптимальних рішень щодо вирішення комунікативного завдання; інтуїція як здібність передбачати подальший розвиток і наслідки обраної стратегії комунікативної поведінки; нервово-психічна стійкість як сценічний тип реагування в певних психогенних ситуаціях. Друга група здібностей визначає ступінь психологічної грамотності та умінь поведінки фахівців-гуманітаріїв у різноманітних комунікативних ситуаціях, а саме: емпатійність; здібність до вирішення конфліктних ситуацій; здібність до співробітництва, досягнення компромісу; прогностичні здібності; самоконтроль над емоціями та настроєм. До третього компонента комунікативної компетентності належить поведінка, а четверту групу представлено вербальним та невербальним спілкуванням [8].

У своєму дослідженні комунікативної компетентності студентів технічного вузу Н. Долова описує *структурні* та *функціональні* компоненти у її структурі. До перших належать *когнітивний* (загальнокультурні та комунікативні знання), *мотиваційно-ціннісний*

(спрямованість студента на гуманістичне спілкування, сформованість потреби і мотивації до комунікативного самовдосконалення) і *рефлексивний* (інтерес до самоаналізу комунікативної діяльності, до самопізнання) компоненти. Функціональні компоненти складаються з *перцептивних* (пізнання людьми один одного на основі процесу сприйняття, адекватне розуміння ситуації та адекватне сприйняттям співрозмовника), *мовленнєвих* (*власне комунікативних*) (врахування норм комунікативної поведінки, уміння чітко і зрозуміло викладати думки, уміння організувати та підтримувати діалог, правильне оформлення мовлення, адекватне використання вербальних та невербальних засобів спілкування, адекватна емоційна забарвленість мовлення та ін.) та *інтерактивно-практичних* (адекватна постановка цілей спілкування та ефективність їх виконання, співвідношення раціонального та емоціонального в спілкуванні, вміння займати адекватну рольову позицію, конструктивно вирішувати комунікативні конфлікти компонентів) [2].

Г. Пухальська у своєму дослідженні комунікативної компетентності майбутніх пілотів цивільної авіації виділяє такі складові у її структурі: *загальні здібності* (*навченість*); *комунікативні знання, уміння та навички*, до яких належать вільне володіння вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки; *організація особою міжособистісного простору на своїй території*, згідно із соціокультурними та надпрофесійними нормами; *особистісні змінні* («Я-концепція» (її самототожність, самопідкріплення, стабілізація, самовідношення, образ тіла); *пластичної/ригідної установки* (відношення і самовідношення); *екстернальності/інтернальності*; *модусу «буття», а не «володіння»*), які дослідниця розглядає з позицій Ю. Ємельянова та Є. Кузьміна [13].

Досліджуючи комунікативну компетентність майбутніх юристів, І. Ляшенко розглядає комунікативну компетентність як системно-інтегруючий процес, який має такі складові: *комунікативно-діагностичну* (діагностика соціопсихологічної ситуації й умов майбутньої комунікативної діяльності, виявлення можливих соціальних, соціально-психологічних та інших суперечностей, з якими, можливо, належить зіткнутися особі в спілкуванні); *комунікативно-прогностичну* (оцінка позитивних і негативних сторін майбутнього спілкування); *комунікативно-програмуючу* (підготовка програми спілкування, розробка текстів для спілкування, вибір стилю, позиції та дистанції спілкування); *комунікативно-організаційну* (організація уваги партнерів зі спілкування, стимулювання їх комунікативної активності, управління процесом спілкування тощо); *комунікативно-виконавську* (діагноз комунікативної ситуації, в якій відбувається спілкування особистості, прогноз розвитку цієї ситуації, здійснюваний заздалегідь осмисленою індивідуальною програмою спілкування) [7].

Отже, науковці дотримуються неоднозначних підходів до виокремлення структурних компонентів комунікативної компетентності фахівця. На розкриття змісту та структури комунікативної компетентності особистості впливають різні наукові підходи: діяльнісний (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, М. Лісіна, Б. Ломов, С. Рубінштейн, О. Смірнова); задачний (Г. Костюк, Н. Кузьміна, Л. Петровська); комунікативна компетентність як готовність (установка) до діяльності (Ю. Азаров, М. Коць, Н. Кузьміна, Л. Петровська, Д. Узнадзе); особистісний – комунікативна компетентність як комплекс особистісних якостей (Г. Айзенк, П. Горностай, В. Злівков, М. Молоканов, Г. Оллпорт, Л. Петровська); розуміння комунікативної компетентності через Я-стан (Е. Берн, П. Єршов, М. Молоканов, Л. Петровська та ін.); комунікативна компетентність як здібності особистості, як уміння – компонент здібностей (В. Гаркуша, М. Заброцький, Л. Петровська, К. Платонов); діалогічний підхід (М. Бахтін, Л. Виготський, С. Дмитрієва, А. Копйов, О. Матюшкін). На нашу думку, стосунки між людьми у сфері професійної взаємодії зводяться до процесів діяльнісного типу. Ми підтримуємо позицію багатьох науковців, що спілкування є особливим самостійним видом діяльності особистості, а тому застосування схеми предметної діяльності (за О. Леонтьєвим) дає підстави стверджувати, що комунікативна компетентність має чіткі структурні компоненти, є ключовою у життєдіяльності особистості та під час її формування на перший план виступає внутрішній, потребно-мотиваційний бік спілкування. Це розширює діапазон дослідження комунікативної компетентності, спонукаючи вийти за межі вивчення лише зовнішнього прояву комунікативних знань, умінь та операцій. Таким чином, загальна

сітка структурних компонентів діяльності (предмет, потреба, мотив, засоби, продукти) накладається на реальність спілкування і пояснює наявність спільних компонентів у структурі комунікативної компетентності фахівців різних профілів, а саме: мотиваційний (емоційно-особистісний), когнітивний та поведінковий (практичний, діяльнісний). Отже, комунікативна компетентність поєднує життєві цінності, мотиви, знання, вміння та навички, риси та якості людини.

Водночас специфіка та особливі умови діяльності фахівців різних галузей обумовлюють наявність відмінних, характерних лише для певної професійної групи структурних компонентів зазначеної компетентності. Також компоненти варіюються з точки зору їх значущості та провідної ролі для успішного виконання фахівцями професійно-спрямованих завдань.

Специфіка професійної діяльності військовослужбовців під час участі у міжнародних миротворчих операціях передбачає готовність та здатність здійснювати ефективне спілкування як у військових колективах, що характеризуються чітко-регламентованими службово-діловими відносинами, так і громадянами у повсякденному житті, екстремальних ситуаціях, часто в умовах агресивного комунікативного середовища. На нашу думку, комунікативна компетентність офіцера багатонаціонального штабу складається з *мотиваційно-особистісного, когнітивного, поведінково-діяльнісного, соціокультурного та іншомовного компонентів.*

Мотиваційно-особистісний компонент визначається:

- мотивами, що спонукають до ефективної комунікативної діяльності під час службово-ділової взаємодії;
- інтересом та свідомим прагненням до набуття знань про ефективну комунікацію, до удосконалення власної комунікативної поведінки та до професійного зростання зокрема;
- професійно-особистісними якостями (відповідальність, сумлінність, креативність, ініціативність, активна громадська позиція);
- ціннісними орієнтаціями, які виявляються у гуманістичній установці на спілкування, а також у сумлінному виконанні своїх професійних обов'язків.

Когнітивний компонент передбачає:

- знання про сутність, функції, основні закони, стилі та особливості спілкування взагалі та професійного зокрема;
- знання про основні принципи та засоби офіційно-ділового мовлення;
- знання еталонів та норм службово-ділового спілкування, а також основних форм мовленнєвого етикету під час службово-ділової взаємодії;
- знання особливостей основних видів службово-ділової взаємодії (брифінги, офіційні та робочі зустрічі, переговори, ділові бесіди та телефонні розмови);
- знання про загальні та специфічні комунікативні вміння та їх характеристики;
- знання про закономірності та механізми соціальної перцепції та психологічної взаємодії;
- знання основ ведення службово-ділової документації.

Поведінково-діяльнісний компонент проявляється безпосередньо у процесі реалізації мовленнєвої діяльності у різних професійних ситуаціях спілкування. При цьому ефективність службово-ділової взаємодії та успішність офіцерів у цьому процесі залежить від рівня сформованості їх загальних та специфічних комунікативних умінь, а саме:

- уміння вербальної (правильне оформлення мовлення відповідно до норм сучасної ділової мови; раціональне використання словесних засобів; адекватна емоційна забарвленість мовлення) та невербальної комунікації (адекватне використання оптико-кінетичних, паралінгвістичних, екстралінгвістичних та проксемічних засобів спілкування);
- уміння чітко і зрозуміло викладати думки, що пов'язані з професійною сферою; уміння доводити свою точку зору; уміння використовувати різні структури і види доказу; уміння спростовувати точку зору опонента, викриваючи неправильні твердження противника, тобто уміння користуватися логічною операцією спростовання;

- уміння організувати та підтримувати діалог; уміння слухати; уміння ефективно використовувати техніки формулювання запитань, «малої бесіди», повторення, перефразування, інтерпретації;

- організаторсько-управлінські вміння (уміння встановлювати особистісні та ділові стосунки з усіма партнерами по спілкуванню в умовах чітко регламентованих статутних взаємин та дотримання ступеня підпорядкування; уміння організувати індивідуальні, групові, колективні форми роботи з партнерами);

- уміння уникати деструктивно-конфліктних елементів перебігу і завершення спілкування, а також уміння конструктивно розв'язувати конфлікти;

- уміння ситуативної адаптивності у спілкуванні (уміння пристосовуватись до змін, які виникають під час розмови та стосуються її напрямку, стилю й основних акцентів; уміння варіювати застосовувані комунікативні прийоми, обирати адекватний стиль міжособистісної взаємодії та відповідну рольову позицію);

- уміння соціальної перцепції: рефлексії та саморефлексії (уміння аналізувати ситуацію та власні індивідуально-психологічні особливості, оцінювати власний психічний стан та власну поведінку), проективної рефлексії (уміння аналізувати власні позиції та варіанти поведінки, позиції та можливі варіанти поведінки інших учасників ситуації, щоб спрогнозувати процес та результат комунікації), ретроспективної рефлексії (уміння аналізувати минулу ситуацію), емпатії (розуміння іншої людини та її внутрішнього світу, співпереживання і співчуття), атракції (сприймання однієї людини іншою як привабливої, позитивне ставлення до співрозмовника), децентрації (подолання зосередженості особистості тільки на власних інтересах та переживаннях, здатність розуміти іншу людину (підлеглого) як суб'єкта й особистість, відмінну від нього);

- уміння саморегуляції (витримка, такт, самоконтроль, толерантність);

- уміння ефективно проводити та брати участь в основних видах службово-ділової взаємодії (брифінги, військові переговори, офіційні та робочі зустрічі, ділові бесіди та телефонні розмови).

Соціокультурний компонент включає:

- знання про культуру, історію, географію, побут та звичаї країни, де проходить миротворча операція;

- знання національно-культурних особливостей соціальної і мовленнєвої поведінки місцевого населення;

- уміння користуватися цими знаннями під час виконання службових обов'язків і спілкування з іноземними колегами та місцевим населенням з урахуванням звичаїв, правил поведінки, норм етикету, соціальних умов і стереотипів поведінки.

Іншомовний компонент є важливою та невід'ємною частиною комунікативної компетентності офіцера багатонаціонального штабу, тому що знання іноземної мови відіграє визначальну роль під час відбору кандидатів у миротворчі контингенти, а також на посади в об'єднаних штабах НАТО, зокрема найвищих рангів. Сформованість іншомовного компоненту передбачає комунікативну здатність військовослужбовця вирішувати професійно-спрямовані завдання в непередбачених усних актах спілкування, а також під час основних видів службово-ділової взаємодії в умовах іншомовного середовища. Під здатністю ми розуміємо сукупність мовних та мовленнєвих знань, умінь і навичок, які підлягають діагностуванню і дозволяють військовим фахівцям реалізувати їх для досягнення цілей комунікації у процесі службово-ділової взаємодії, правильно використовуючи систему мовних і мовленнєвих норм та вибираючи поведінку, що є адекватною ситуації спілкування. Рівень володіння цими мовними та мовленнєвими знаннями, вміннями та навичками оцінюється за шкалою стандартизованих мовленнєвих рівнів (СМР), які відповідають рівням мовленнєвої компетенції за мовним стандартом НАТО «STANAG 6001» (СТАНАГ 6001). Володіння іноземною мовою на «мінімально-необхідному» рівні СМР-2, у комплексі з вимогами до військової підготовки, характеризує рівень готовності офіцера виконувати професійні обов'язки під час міжнародних миротворчих операцій, військових навчань, роботи у багатонаціональних штабах, військово-дипломатичної діяльності та інших заходів.

Основою для формування та розвитку іншомовного компоненту комунікативної компетентності військовослужбовців є іноземна мова (англійська, що є офіційною мовою НАТО) повсякденного вжитку з елементами ділової мови та інтегрованими знаннями фахової лексики (базової та вузькоспеціальної військової термінології).

Висновки. Отже, аналіз наукової літератури показав наявність відмінностей у виділенні компонентів комунікативної компетентності фахівців різних галузей. Виділені нами компоненти у структурі комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів опосередковані їх професійною діяльністю та особливими умовами служби і мають бути сформованими для забезпечення здатності військових фахівців здійснювати ефективне професійне спілкування в умовах іншомовного полікультурного середовища.

Перспективами подальших розвідок у даному напрямі є дослідження педагогічних умов та технологій формування комунікативної компетентності офіцерів багатонаціональних штабів у процесі професійної підготовки до участі у міжнародних миротворчих операціях.

Література:

1. Годлевська, Д. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Годлевська Дана Миколаївна; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова – К., 2007. – 20 с.
2. Доловова, Н. Н. Формирование коммуникативной компетентности студентов в педагогическом пространстве технического вуза: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Доловова Наталья Николаевна; Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова. – Ульяновск, 2003. – 222 с.
3. Жирун, О. А. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності у майбутніх редакторів у взаємодії з авторами : дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Жирун Оксана Анатоліївна; Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут». – К., 2006. – 226 с.
4. Жуков, Ю. М. Методы диагностики и развития коммуникативной компетентности / Ю. М. Жуков // Общение и оптимизация совместной деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – С. 64-78.
5. Завіниченко, Н. Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього психолога системи освіти : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Завіниченко Наталя Борисівна; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – 229 с.
6. Кашницкий, В. И. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя : дис. ... канд. псих. наук : 13.00.08 / Кашницкий Виктор Иванович; Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова. – Кострома, 1995. – 197 с.
7. Ляшенко, І. В. Компонентний аналіз комунікативної компетенції майбутніх юристів [Електронний ресурс] / І. В. Ляшенко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2014. – Вип.1. – Режим доступу до ресурсу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_1_8.pdf
8. Мрякина, Ю. В. Формирование и развитие коммуникативных способностей студентов в процессе дифференцированного обучения: дис. ... канд. пед. наук : 10.00.08 / Мрякина Юлия Валериевна; Самарский государственный университет. – Самара: Ин-т развития личности РАО, 1998. – 133 с.
9. Назаренко, В. О. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності керівників Державної прикордонної служби : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.09 / Назаренко Віктор Олександрович; Національна академія Державної прикордонної служби України. – Хмельницький, 2007. – 226 с.
10. Петровская, Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: МГУ, 1989. – 216 с.
11. Петрушин, С. В. Психологический тренинг в многочисленной группе. Методика развития компетентности в общении в группах от 40 до 100 человек / С. В. Петрушин. – М.: Академический проект, 2004. – 256 с.
12. Прозорова, Е. В. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности / Е. В. Прозорова // Мир психологии. – 2000. – № 2. – С. 191-202.
13. Пухальська, Г. А. Проблема комунікативної компетентності в майбутніх пілотів цивільної авіації / Г. А. Пухальська. // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. праць. – 2008. – №36. – С. 176–180.

14. Філоненко, М. М. Психологія спілкування: підруч. / М. М. Філоненко. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 224 с.
15. Черевко, В. П. Формування комунікативної компетентності менеджера у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Черевко Валентина Петрівна; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 27 с.
16. McCroskey, J. C. Communication Competence and Performance: A Research and Pedagogical Perspective / J. C. McCroskey // Communication Education. – 1982. – Vol. 31. – P. 42 – 54.
17. Spitzberg, B. H. Interpersonal communication competence / B. H. Spitzberg, W. R. Cupach. – Beverly Hills, CA: Sage, 1984. – 56 p.

УДК 378.126

Л.С. Швачка,

Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

ДОСЛІДНИЦЬКА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

В статье рассмотрена профессиональная самообразовательная компетентность будущих преподавателей. Сделан акцент на исследовательскую составляющую указанной компетентности и необходимости её применения в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: компетентность, формирование, будущие преподаватели, исследовательская деятельность.

In the article the self-educational competence training of future teachers. emphasis on the research component of the competence and the need for its application in the educational process.

Keywords: competence, formation, future teachers, research.

Постановка проблеми. Коли в усіх сферах життя нашої країни відбуваються перетворення, все більшою перепоною стає тривала недооцінка значення освіти, недостатня увага до її проблем з боку суспільства. Сучасні соціальні процеси обумовили необхідність переходу вищої школи на нову концепцію підготовки майбутніх викладачів, вдосконалення її якості, підвищення рівня професіоналізму, компетентності, інтелектуальної культури.

Тому у процесі формування професійної самоосвітньої компетентності підготовка викладачів вищої школи повинна відповідати сучасним запитам соціуму, зростанню обсягів наукової і технічної інформації, та включати: оволодіння методами пошуку, аналізу і синтезу процесів та явищ, корекцію професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед української педагогічної громадськості, на сторінках педагогічної преси і навіть у нормативних документах, що регламентують розвиток освітніх процесів, усе частіше вживається теза про необхідність запровадження компетентнісного підходу. Проблему формування компетентності досліджують багато вчених, зокрема, І.А.Зязюн, М.А.Чошанов, П.В.Сімонов, М.В.Кларін, А.Равен, В.В.Краєвський, А.В.Хуторський, С.Шишов, В.Кальней та інші.

Компетентність, на думку науковців, передбачає: спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; наявність у них необхідних для цього комплексу ставлень – цінностей, знань, умінь і навичок [2, 67].

При цьому поняття компетентність містить набір знань, навичок та ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти за певних обставин або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності. Для того, щоб полегшити процес оцінювання компетентності, вчені пропонують виділити з цього поняття такі індикатори, як набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення.

Важливість знань, умінь, інтелектуального і духовного розвитку особистості і суспільства загалом нині розуміють майже всі. Зрештою, добре освічені, висококваліфіковані громадяни є ознакою прогресу будь-якої держави ХХІ ст., коли світ є такий складний, суперечливий і конфліктний.

До такого пошуку студент, майбутній педагог повинен готуватися ще в педагогічному вузі. Адже саме в цей період формуються раціонально узагальнені прийоми та дослідницький шлях розумової самоосвітньої діяльності. Отож ті, хто навчаються, повинні вміти будувати і перевіряти гіпотезу, визначати послідовність операцій і дій своєї діяльності; розробляти методiku спостережень, вивчення досвіду, експерименту; встановлювати головні зв'язки і відношення між педагогічними явищами; обробляти отримані результати, факти; формулювати на основі аналізу висновки; самостійно і науково приймати рішення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що незважаючи на велику кількість досліджень з проблем вузівської підготовки майбутнього викладача, його готовності до дослідницької педагогічної діяльності в процесі формування професійної самоосвітньої компетентності не надавалося належної уваги.

Мета статті: визначення реалізації дослідницького підходу в процесі формування професійної самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів та послідовності його впровадження у навчально-виховний процес.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поки що в Україні недостатньо представлено оригінальні чи перекладні праці, присвячені цій проблемі. Тож перед тим, як вести мову про запровадження підходу у практику навчання в національній школі, потрібно розібратись у суті його наріжних понять.

Поняття «компетентнісна освіта» виникло у США в процесі вивчення досвіду роботи видатних учителів. Засноване на кращому практичному досвіді, воно стало результатом численних спроб проаналізувати його та підвести певну теоретичну, концептуальну основу. Наприклад, ось що пише з цього приводу Д.Равен: «Незвичайною у цьому підході була спрямованість турботи і зусиль викладача. На відміну від більшості своїх колег, вчителька, яка працювала в цьому класі, не була надмірно стурбована виконанням програми (і за змістом, і за термінами). Замість цього її увагу було зосереджено на компетентностях, що учні могли набути, виконуючи ту чи іншу роботу. Ці компетентності містили стандартні шкільні навички: читання, письмо, орфографію та лічбу. Проте вони включали також пошук інформації, необхідної для досягнення мети (таку інформацію частіше треба було здобувати в процесі безпосереднього спостереження чи спілкування з людьми, аніж шляхом читання книжок), винахідливість, вміння переконувати, керувати (лідерство) та ін.». [3, 16].

Уже тоді, наприкінці 80-х – на початку 90-х років ХХ ст. було здійснено спробу визначення компетентності як певного освітнього результату. Нині, незважаючи на деякі розбіжності в підходах, фахівці визначають три основних компоненти в компетентнісній освіті: формування знань, умінь і цінностей особистості.

Сформовані компетентності людина використовує у різних соціальних та інших контекстах залежно від умов та потреб щодо здійснення різних видів діяльності. Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй найприйнятнішими для виконання окреслених завдань. Управління власною діяльністю веде до підвищення або модифікації рівня компетентності людини. Отже, компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти. Нижній поріг, рівень компетентності – це рівень діяльності, необхідний і достатній для мінімальної успішності в одержанні результату. Розуміння компетентності як робочого поняття ускладнюється тим, що суспільство й економіка не хочуть говорити мовою дефініцій освіти, а педагогічна наука не готова запропонувати понятійного тлумачення ще не осмисленого нею результату освіти. Вона виникла з потреби в адаптації людини до занадто мінливих умов існування.

Категорія компетентності є наслідком нової економіки і нового підходу до людських ресурсів і свідченням того, що суспільство визнає важливість людського і соціального факторів як неодмінну умову функціонування суспільства.

Складність у введенні цього поняття полягає ще й у тому, що воно розкриває потенціал, який виявляється ситуативно, описує інструментарій одночасного розуміння і дії, що дає змогу сприймати нові культурні, соціальні, економічні і політичні реалії [2, 66].

Ключова компетентність сприяє досягненню успіхів у житті, розвитку якості суспільних інститутів, відповідає різним сферам життя.

Упровадження ключових компетентностей у зміст освіти та здійснений відповідний моніторинг якості освіти в європейських країнах відбувається поступово, супроводжується широким обговоренням фахівцями і педагогічною громадськістю та глибоким науково-дидактичним обґрунтуванням. Оскільки поняття ключових компетентностей багатогранне, його визначення й трактування є постійним предметом дискусій.

В середині ХХ ст. у розвитку освіти багатьох країн виявились два важливі чинники, що ніяк не вписувалися в традиційні системи. По-перше, вища школа почала катастрофічно відставати від темпів розвитку й оновлення знань. По-друге, у зв'язку із соціокультурними зрушеннями освіта стала масовою, розрахованою «на всіх». Відтоді чинники обумовили чимало спроб реформування і якісних зрушень в освітніх системах різних країн світу [2, 65].

Розвиток національної освітньої системи пов'язаний з перспективою впровадження компетентнісного підходу до навчання. Численні теоретичні розвідки дають змогу сформулювати уявлення про компетентність як загальну здатність та інтегрований результат навчання. Процес переведення цих уявлень в практичну площину зумовлює необхідність адекватного управлінського супроводу впровадження компетентнісного підходу [4, 18].

Компетентнісно орієнтований підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя. Він породжує безліч дискусій як на міжнародному, так і національному рівнях різних країн. Учені європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок, спрямоване на їх трансформацію в компетентності, сприяє інтелектуальному і культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливими є усвідомлення поняття компетентності, розуміння, яких саме компетентностей потрібно навчати і як, що має бути результатом навчання.

Для проведення кваліфікованих досліджень потрібні спеціалісти з відповідною підготовкою, тому формування професійної самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів у педагогічній дослідницькій роботі передбачає навчання студентів магістратури зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» грамотному веденню досліджень з проблем дидактики і виховання.

Важливою передумовою формування професійної самоосвітньої компетентності за допомогою дослідницьких умінь є надання їм високого професійного рівня. Він розглядається вченими-педагогами як готовність і здатність особистості реалізувати знання і досвід у проблемній ситуації. Визначено шість груп ключових компетентностей: соціальна, інформаційна, комунікативна, саморозвитку та самоосвіти, продуктивної творчої діяльності, полікультурна [1, 13].

Поняття «компетентність» включає ознаки: мобільність знань, гнучкість методу і критичність мислення. Всі ці якості, що складають основу компетентності, не можуть бути сформовані у студентів без розвитку і формування в них дослідницьких педагогічних умінь упродовж їх навчальної діяльності. Саме ці ознаки вирізняють компетентного спеціаліста. Отже, одним із головних завдань підготовки випускників педвузів є формування в них професійної компетентності.

Висновки. Отже, необхідність формування готовності майбутнього викладача до проведення самостійної дослідної роботи обумовлена, з одного боку, недостатнім задоволенням потреб суспільства результатами цієї роботи, а з іншого – низьким рівнем готовності викладачів до дослідної педагогічної діяльності.

Література:

1. Грабовий А. Компетентнісний підхід до учнівського хімічного експерименту. // Біологія і хімія в школі. – 2006. – № 5 – С. 13-15.
2. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. // Рідна школа. – 2003. – № 5 – С. 65-69.
3. Равен Д. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы: Пер. с англ. – М.: Когито – Центр, 1999. – С. 16.
4. Родигіна І. Реалізація компетентнісного підходу до навчання. // Освіта і управління. – 2004. – № 3-4. – Т. 7. – С. 18-23.

УДК 378.2

*О.В. Шинельова, викладач,
Барський гуманітарно-педагогічний коледж ім. М. Грушевського*

ТЕАТРАЛІЗОВАНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

В статті розкривається роль і значення театралізованих ігор як средства розвитку творческих способностей младших школьников на уроках музыкального искусства.

Ключевые слова: *драматизация, инсценизация, импровизация, музыкальное искусство, театрализация.*

In the article a role and value of theatricalizing games open up as to the means of developing creative flairs of junior schoolchildren on the lessons of musical art.

Keywords: *dramatization, improvisation, musical art, theatricalization.*

Актуальність дослідження. На сучасному етапі, все більше уваги приділяється пошуку перспективних підходів до вирішення проблеми гуманізації процесу виховання, стимулювання пізнавальної активності учнів, накопиченню досвіду їхньої творчої діяльності. У реалізації цього складного процесу важлива роль належить мистецтву, що допомагає дітям глибше пізнати себе, свій внутрішній світ, спонукає до самовдосконалення.

Музичне мистецтво, з його унікальними можливостями цілісного впливу на особистість, виступає не тільки джерелом естетичного виховання, а й універсальним засобом творчого розвитку дитини. Викликані ним естетичні почуття мають цілющу перетворювальну силу, бо вони постають у результаті вільної творчої фантазії. Отже, «всебічний, повноцінний і грамотний розвиток суспільства можливий лише за умови присутності в його процесах культурно-мистецького аспекту» [1, с. 24].

Основна форма організації музичного виховання у школі – урок музичного мистецтва. Серед предметів естетичного циклу саме цей урок стимулює до творчої діяльності, сприяє формуванню пізнавальних та емоційно-мотиваційних функцій, розвитку творчого мислення, здібностей, а також позитивних якостей характеру (систематичності, працьовитості, наполегливості у досягненні мети).

Огляд досліджень і публікацій. Одним із найважливіших завдань сучасної школи є формування творчої, мислячої особистості. Тому зараз все більше уваги приділяється питанням творчого розвитку дітей, де головним завданням виступає розвиток їх творчих здібностей засобами мистецтва, зокрема музичного.

Психолого-педагогічні аспекти формування творчої особистості розглядаються в дослідженнях учених: Ю. Бабанського, Н. Кузьміної, Г. Сіліної, С. Сисоевої, Н. Ветлугіної, Л. Виготського, Б. Теплова та в роботах зарубіжних учених: Г. Айзенка, Дж. Гілфорда, К. Роджерса, Д. Шеренберга та ін.

Психологічні основи творчості, механізм творчого мислення – уява, фантазія, інтуїція, неусвідомлена психічна активність, співвідношення чуттєвого та раціонального у творчому процесі – розкриваються у працях відомих психологів Л. Виготського, О. Леонтьєва, В. Моляко, В. Рибалка, С. Рубінштейна та ін.

Постановка проблеми. В. Сухомлинський писав, що «пізнання світу почуттів неможливе без розуміння і переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати її й діставати насолоду від неї. Без музики важко переконати людину, яка вступає у світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури» [8, с. 553].

У молодшому шкільному віці важлива роль належить самовираженню дітей через власну художньо-творчу діяльність. Враховуючи психофізіологічні особливості школярів цього віку – необхідно залучати їх до творчої діяльності в музичному, образотворчому, театральному та інших видах мистецтва. Саме тому, вже у молодших школярів важливим

питанням виступає розвиток творчих здібностей. Музичне виховання сприяє цьому складному процесу. А, оскільки, найкраще творчі здібності дітей виявляються у грі, яка, поряд з навчальною, є провідним видом діяльності учнів, то ми пропонуємо увійти у світ мистецтва і розвивати творчість школярів шляхом використання на уроках музики театралізованої гри.

Театральне мистецтво є таким видом мистецтва, що поєднує музику, танець, спів та інші види мистецтва. На нашу думку, ефективним засобом розвитку творчих здібностей виступатимуть театралізовані ігри, як один із видів діяльності на уроках музики, що створюють атмосферу розкритості, самостійності, є «інструментом» для розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Мета статті. У даній статті ми розкриємо значимість театралізованої ігрової діяльності, яка забезпечить ефективність засвоєння музичних знань і активізацію розвитку творчості у молодших школярів на основі використання спеціально організованого комплексно-поетапного навчання.

Виклад основного змісту дослідження. Однією з основ формування музично-творчих здібностей дітей є музично-ігрова драматизація (театралізація). Широким полем для творчості учнів виступає урок музичного мистецтва, де вона виявляється у різних видах діяльності школярів. Джерелами творчості в багатьох випадках вважаються життєві явища, сама музика, музичний досвід, яким володіє дитина. Друга особливість музичної творчості полягає у прагненні підкреслити емоційне бажання дітей висловити свої почуття [4, с. 33].

Найскладнішою формою творчих ігрових ситуацій, де дитина може себе виявити, є театралізація, що охоплює як самостійне творення образів так і постановку музичних сцен чи цілих вистав. Саме в цьому виді діяльності творчість дітей пов'язана з самостійними діями, з умінням оперувати відомими їм музично-слуховими уявленнями, знаннями, навиками, застосовуючи їх у нових умовах, у різних видах музичної діяльності. Процес музичного пізнання в атмосфері творчості набуває розвивального характеру [5, с.33].

З погляду сучасних вчених-мистецтвознавців, дитяча гра за своєю сутністю близька до художньої діяльності, сутність якої полягає в можливості імпровізувати, творити не стільки з орієнтацією на результат, скільки для насолодження вільним виявленням власних сил, здібностей і можливостей особистості. Через сюжетно-рольову гру, що передбачає перевтілення, учні мають можливість ідентифікувати себе з будь-яким героєм, «приміряти» на себе різні характери, манери, поведінки, пережити безліч ситуацій. Це збагачує не лише естетичний досвід, а робить особистість більш гармонійною, духовно досконалішою. Саме ігрова діяльність вимагає творчих дій – умінь комбінувати, моделювати, уточнювати [3, с.35].

На наш погляд, розвиткові творчих здібностей молодших школярів, активізації їхньої уваги, мислення, емоцій, уяви сприятимуть такі педагогічні умови:

- добір різноманітного та цікавого для дітей навчального матеріалу, зокрема, наявність у запропонованих творах не тільки яскравих образів, а й сюжетного розвитку;
- використання художньо-ігрових методів і прийомів у процесі співу, слухання музики, вивчення музичної грамоти, як от: інсценування пісень, казок, загадок;
- створення на уроках неформальної, доброзичливої атмосфери, поважне ставлення до кожної дитини.

У процесі розучування музичного твору, що є своєрідним сценарієм, основними видами художньої діяльності є: спів, музично-ритмічні рухи і тісно пов'язана з ними сценічна гра. Ці види діяльності іноді чергуються чи об'єднуються з пантомімою, танцем. Театральне мистецтво оригінально об'єднує у собі драматичну дію, художнє слово, пантоміму, живопис, скульптуру, музику і тому розвиває мову, інтуїцію, увагу, спостережливість, пам'ять, асоціативні здібності, уяву, почуття ритму і пластики. Через це, театралізацію можна розглядати як один із методів викладання, що забезпечує активне творче відтворення знань учнями.

Поняття «музично-ігрова театралізація» включає у собі ряд компонентів:

- вміння вслухатися в музичний твір;

- придбання практичних навичок музичного мистецтва (співу, ігрових і танцювальних навичок);
- накопичення життєвого й музичного досвіду;
- наявність взаємозв'язку слуху і виконавських навичок;
- формування музичного і мистецького мислення.

У педагогічній літературі зафіксовано багато спроб систематизувати театралізовані ігри. Нам імponує за чіткістю класифікація Л.Артемової, яка розрізняє театралізовані ігри залежно від засобів емоційної виразності, за допомогою яких розігрують певний сюжет, тему. Всі ігри автор поділила на дві основні групи: режисерські ігри та ігри-драматизації [2, с.58].

Ігри-драматизації ґрунтуються на власних діях виконавця ролі, який при цьому може використовувати ляльки чи персонажі, одягнуті на пальці. Дитина чи дорослий можуть грати самі у цьому випадку, переважно використовуючи свої засоби виразності – інтонацію, міміку, жести. Тут дитина найбільш може виявити свої творчі здібності. Приймаючи участь у цих іграх школяр ніби входить в образ, перевтілюється в нього, живе його життям. Це найбільш складне виконання, бо воно не спирається ні на який предметний зразок. У такій грі присутній атрибут – ознака персонажа, який характеризує його типові якості. Наприклад, характерну маску звіра, вирізану з паперу, шапочку чи вінок, фартушок, елементи національного вбрання і т. д. Дитина одягає на себе. Створити ж образ вона повинна сама за допомогою імпровізації, міміки, жестів, рухів, голосу.

Режисерські ігри потребують організації постановки та дослівного проказування реплік. Тут необхідні й виразні інтонації, типові для визначеного образу, які характеризують його вчинки і поведінку, і відповідна міміка, що доповнює гру голосу.

Своєрідне входження дитини в художній світ твору відбувається завдяки таким компонентам театралізованої гри, як сюжет, роль, уявна ситуація. Вибір сюжету завжди залежить від конкретних виховних завдань. Важливо, щоб діти були однаково зацікавлені сюжетом гри й хотіли б прийняти у ній участь. Можна запропонувати гру з розподіленням ролей.

Театралізовані ігри – це не імітація життя, а саме життя, це насамперед творча дія, вона розгортається у світі символічних значень, живої фантазії. Ігри виробляють в учнів рефлекс «свободи», адже рішення приймається самостійно, шляхом природного пізнання – інтуїтивного відкриття. На заняттях імітаційно-ігрового типу діти вчаться через стосунки, контакти, тому в них формуються почуття співпричетності й співпереживання. Так гра стає справжньою школою соціального досвіду. Щоб розвивати і виховувати дітей, необхідна правильна організація театралізованих ігор. Основними вимогами є:

- змістовність і різноманітність тематики;
- постійне включення театралізованих ігор в усі форми організації педагогічного процесу на уроках музичного мистецтва, що робить їх такими ж необхідними для дітей, як і сюжетно-рольові ігри;
- максимальна активність дітей на всіх етапах підготовки театралізованих дійств;
- співробітництво дітей одне з одним і з дорослими на всіх етапах організації гри.

Передати характер персонажа допомагає музика. Мелодією можна спонукати дітей до імітації рухів різних персонажів. Ритмічні удари в елементарні музичні інструменти (бубни) надають можливість створити ознаки персонажа: його рух, ходу, настрої. Музичні загадки розвивають творче та логічне мислення, тому їх також включають у театралізовані ігри. Поки одні учні виконують завдання, інші уважно дивляться і помічають особливості гри кожного артиста. Тому дітей потрібно заохочувати до пошуків власних способів показу. Кожна гра потребує своїх засобів виразності і творчих знахідок.

Театралізовані ігри передбачають діалогічне мовлення (адже основою театру є драматургія), елементарну акторську діяльність учнів (театр починається тоді, коли виникають актори і глядачі), інші театральні атрибути (костюми, реквізит, тощо). Тому урок музичного мистецтва з використанням театралізованих ігор дещо відрізняється за технологією проведення від звичайних уроків. Вони передбачають обов'язкове перевтілення

у реальних чи уявних персонажів, героїв казок, пісень, загадок, мультфільмів, допускають вигадання нових неіснуючих фантастичних дійових осіб.

Між музикою і рухами, за одночасного їх виконання, встановлюється дуже тісний взаємозв'язок. Тому основним завданням музично-ритмічних рухів є формування у дітей навиків відтворення музичних образів й уміння висловлювати свою думку у відповідності до музики [2, с.167].

Рівень розвитку будь-якого виду дитячої діяльності оцінюється двома найважливішими характеристиками: ступінь оволодіння діяльністю та оволодіння необхідними навичками. Крім виявлення досягнень дитини через аналіз освоєння нею конкретної діяльності, необхідно знайти такі характеристики розвитку, у яких відображаються найістотніші особистісні якості, перш за все, – розвиток рухової сфери.

Зв'язок музики з рухами відомий з давнини. Прикладами можуть бути гра на музичних інструментах, використання пісень у трудових процесах та хороводи, де рухи учасників ілюструють слова виконуваної пісні. Добре розвинута моторика дитини сприяє знайомству її з навколишнім світом і позитивно впливає на розумовий розвиток. Потребу дітей рухатися необхідно використовувати і правильно спрямовувати.

Педагогічне керівництво театралізацією діяльністю учнів охоплює наступні складові:

– організаційно-процесуальне забезпечення (розробка ідеї, теми, сценарію, загальної драматургії уроку з художньо-ігровим компонентом, організація процесу ігрового навчання, форми й методи оцінки результатів);

– емоційно-психологічне забезпечення (створення сприятливого психологічного клімату, творчої атмосфери);

– матеріально-предметне забезпечення (підготовка художньо-дидактичних матеріалів, створення відповідного середовища, наприклад, організація простору класу для рухливої гри, оформлення уявної сцени).

На уроках можна надавати учням можливість імпровізувати маленькі сцени з опер у ролях і вправи у формі ігор і мімічних сцен. Вони розвивають творчу уяву учнів, збагачують їх естетичний досвід, сприяють поглибленню інтересу до мистецтва, допомагають від невідомо-емоційного сприйняття засобів музичної виразності переходити до їх теоретичного аналізу. В спробах власної творчості закріплюється такий матеріал, як поняття про висоту і тривалість звуків, темп, динаміку, форму, розмір тощо [7, с.103].

Висновки. Театралізація, як метод навчання, надає можливість урізноманітнити навчальний процес, зробити його цікавим, доступним і привабливим для дітей, активізувати пізнавальну музично-творчу діяльність, ефективно розвивати та виховувати учнів у процесі навчання музики. Секрет такої універсальності полягає в її органічній відповідності особливостям сприймання і засвоєння інформації дітьми молодшого шкільного віку.

Театралізовані ігри ототожнюються з методом навчання, що надає можливість урізноманітнити навчальний процес, зробити його цікавим, доступним і привабливим для дітей, активізувати особистісну та колективну пізнавальну музично-творчу діяльність, забезпечити необхідні емоційні умови для творчого росту та самовираження, ефективно розвивати художньо-творче мислення та виховувати учнів у процесі навчання музики. Секрет такої універсальності полягає в її органічній відповідності особливостям сприймання і засвоєння інформації дітьми молодшого шкільного віку. Великий і різнобічний вплив театралізованих ігор на особистість дитини дає можливість використовувати їх як впливовий, але ненав'язливий педагогічний засіб, бо сама дитина зазнає при цьому радість, задоволення. Виховні можливості цих ігор посилюються тим, що їх тематика практично необмежена. Вона може задовольнити різнобічні інтереси дітей, спонукаючи до творчої діяльності.

Отже, великий і різнобічний вплив театралізованих ігор на особистість дитини дає можливість використовувати їх як впливовий, але ненав'язливий педагогічний засіб, бо сама дитина зазнає при цьому радість, задоволення. Виховні можливості цих ігор посилюються тим, що їх тематика практично необмежена. Вона може задовольнити різнобічні інтереси дітей, спонукаючи до творчої діяльності.

Література:

1. Андрушків Б.М. Хліб для розуму / Б.М. Андрушків. – Тернопіль: Мальви, 1995. – 100 с.
2. Артемова Л.В. Театр і гра / Л.В. Артемова. – К. : Томіріс, 2002. – 292 с.
3. Ветлугіна Н.О. Музичний розвиток дитини / Н.О. Ветлугіна. – К. : Музична Україна, 1978. – 256 с.
4. Горюнова Л.Л. Развитие ребёнка как его жизнетворчество / Л.Л. Горюнова // Искусство в школе. – 1993. – № 1. – С. 15-21.
5. Дорошенко Т.В. Розвиток творчих здібностей на уроках музики: методичні рекомендації / Т.В. Дорошенко // Початкова школа. – 2001. – № 4. – С. 34-37.
6. Платонов К.К. Проблемы способностей / К.К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 118 с.
7. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі: навчально-методичний посібник / О.Я. Ростовський. – Тернопіль: Богдан. – 2001. – 215с.
8. Рубинштейн О.Л. Основы общей психологии / О.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 122 с.

УДК 378.1

*Г.Г. Шостаківська, викладач,
Барський гуманітарно-педагогічний коледж ім. М. Грушевського*

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ШКОЛЯРАМИ ПО ВИВЧЕННЮ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В статті проаналізовані особливості організації роботи з одареними школярами по вивченню іноземного мови.

Ключевые слова: одаренность, признаки одаренности, типы одаренности, Малая академия наук Украины.

The paper analyzes the features of the organization of work with gifted students to study the foreign language.

Keywords: gifted, gifted characteristics, types of giftedness, Small Academy of Sciences of Ukraine.

Актуальність дослідження. Згідно Закону України «Про освіту» загальна середня освіта забезпечує всебічний розвиток дитини як особистості, її нахилів, здібностей, талантів, трудову підготовку, професійне самовизначення, формування загальнолюдської моралі, засвоєння визначеного суспільними, національно-культурними потребами обсягу знань про природу, людину, суспільство і виробництво, екологічне виховання, фізичне вдосконалення [2].

У Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)» серед пріоритетних напрямів реформування шкільної освіти визначено: «...своєчасне виявлення ранньої обдарованості, забезпечення умов для розвитку талановитих дітей», а також «...удосконалення навчально-виховного процесу в шкільних закладах з урахуванням особистих якостей, стану здоров'я, природних задатків дитини» [1].

Реформи, що відбулися у вітчизняній системі освіти, визначили з-поміж важливих напрямів спрямованість на гуманістичні, особистісно орієнтовані й розвивальні освітні технології, які зумовили зміни у ставленні до учнів з неординарними здібностями.

Огляд досліджень і публікацій. В сучасній психології проблема обдарованості розробляється інтенсивно в дослідженнях і зарубіжних, і вітчизняних вчених (М. Боришевський, В. Дружинін, О. Ковальов, Г. Костюк, В. Крутецький, О.Кульчицька, Н. Лейтес, С. Максименко, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, О. Савенков, Р. Стернберг, В. Татенко, Б. Теплов, Т. Титаренко, П. Торренс, В. Юркевич, В. Чудновський тощо).

Постановка проблеми. Проблема дитячої обдарованості останнім часом викликає особливий інтерес як академічної науки, так і практики, оскільки відомості про природу цього унікального явища необхідні і для створення системи виховання та навчання

обдарованих і талановитих дітей, і для сприяння розвитку потенціалу обдарованості в учнів. Звісно, лише процес спеціально організованої педагогічної підтримки учнів дозволить зберегти генетично закладену у них обдарованість та розвинути її, забезпечивши відповідні педагогічні умови.

Мета статті. Тому у даній статті ми поставили за мету проаналізувати особливості організації роботи з обдарованими школярами по вивченню іноземної мови.

Виклад основного змісту досліджень. Обдарованість – це генетично обумовлений компонент здібностей, що розвиваються у відповідній діяльності чи деградує при її відсутності [5, с. 81].

Обдарованість не можна порівнювати з обсягом отриманих знань, – це більш складне явище, яке включає високу природну енергетику, пізнавальну активність, нестандартність мислення, наполегливість, надзвичайну працездатність. Коли ми говоримо про обдарованих дітей, то маємо на увазі дітей з підвищеним рівнем розвитку інтелектуальних, творчих, академічних і соціально-особистісних здібностей, а також дітей з прихованими, тобто потенційними, можливостями [7, с. 8].

Обдарованість проявляється у здатності до успішного розв'язання якого кола пізнавальних завдань. Механізмом реалізації такої здатності є чітке розуміння умов завдання, визначення в ньому суттєвих відносин та знаходження шляху розв'язання способом умовного переконструювання реальних умов [7, с. 9].

О.Є. Марінушкіна виділяє ознаки обдарованості відповідно до віку людини [7, с. 10]:

- раннє дитинство (1-3 роки) – невгамовна допитливість, нескінченні запитання, вміння стежити за декількома подіями одночасно, великий словниковий запас, захопленість словесними «розфарбовуваннями», розвинене мовлення, уживання складних слів та речень; підвищена концентрація уваги на чомусь одному, завзятість в досягненні результату в сфері, яка викликає зацікавленість, здібності до малювання, музики, лічби, нетерплячість і поривчастість, винахідливість та багата фантазія;

- дошкільний період (4-6-7 років) – чудова пам'ять, інтуїтивні скачки (перескакування через «поверхи»), яскрава уява, нечіткість в розмежуванні реальності і фантазії, перебільшені страхи, егоцентризм, дрібна моторна координація, потяг до товариства старших дітей та дорослих; добра, відкрита, тямуща дитина; чудово володіє мистецтвом мовленнєвої комунікації; величезна допитливість, винаходження власних слів, схильність до активного дослідження навколишнього середовища; гостре реагування на несправедливість;

- шкільний період (8-17 років) – успіх у багатьох починаннях; досягнення високих результатів, потреба в колекціонуванні, класифікації; із задоволенням береться за виконання складних і довгострокових завдань; чудове почуття гумору, розвинена оперативна пам'ять, сформованість навичок логічного мислення; чітка настанова на творче виконання завдань, володіння основними компонентами вміння навчатися, оригінальність словесних асоціацій, побудова чіткого образу майбутньої діяльності, створення в уяві альтернативних систем;

- дорослий період (після 18 років) – легкість засвоєння нових ідей і знань, комбінування знань в оригінальні способи, гнучкість в концепціях, способах діяльності, соціальних ситуаціях; розвинені навички спілкування; відкритість, доброзичливість, почуття гумору; жива і безпосередня уява; не стримує своїх почуттів та емоцій; активна, настирна, енергійна, схильна до ризику; нетерпляча під час виконання рутинної роботи, віддає перевагу складним завданням; незалежна в судженнях і поведінці; з допомогою цієї матриці можна розібратися в деяких підходах.

Обдарованість виявляється через: домінування інтересів та мотивів; емоційну заглибленість у діяльність; волю до успіху; загальне й естетичне задоволення від процесу і продуктів діяльності; розуміння суті проблеми, задачі, ситуації; несвідоме; інтуїтивне розв'язання проблеми; стратегіальність в інтелектуальній поведінці; багатоваріантність рішень; швидкість рішень, оцінок, прогнозів; мистецтво знаходити, вибирати [6, с. 7].

Можна виокремити два основні типи обдарованості: 1) особлива, виняткова обдарованість – у дітей, для виявлення яких не потрібні ні тести, ні спеціальні спостереження, бо її видно неозброєним оком; саме ці діти найчастіше належать до групи

ризик, оскільки у них у спілкуванні проявляється підвищена нервова напруженість; 2) висока норма обдарованості – це теж обдаровані діти, але їхня обдарованість більш звичайна [6, с. 7].

Також виділяють наступні типи обдарованості: 1) інтелектуальний (таких учнів називають «розумними», вони мають глибокі знання, самостійно їх здобувають, глибоко аналізують навчальний матеріал); 2) академічний (учням характерні високий інтелект, але на перший план виходять здібності саме до навчання, учні уміють добре засвоювати матеріал, їх називають «гордістю школи»); 3) художній (виявляється у високих досягненнях у художній діяльності); 4) креативний (учням характерно нестандартність мислення); 5) лідерська (характеризується здатністю розуміти інших, налагоджувати з ними конструктивні стосунки, керувати ними – організаторські здібності); 6) психомоторна або спортивна [6, с. 9].

За С.Л. Рубінштейном, до обдарованості входять не лише інтелект, а й «усі інші властивості й особливості особистості, почасти емоційна сфера темпераменту – емоційна вразливість, тонус, темп діяльності тощо» [10, с. 540].

Практика свідчить, що у становленні обдарованості неабияку роль відіграють фактично всі чинники розвитку людини – природні, соціальні, психічні. Отже, домінування системно-структурного підходу до вивчення обдарованості є виправданим. Цей підхід дає можливість ближче підійти до розуміння поставленої проблеми. З позицій згаданого підходу обдарованість розглядають В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, Р.О. Пономарьова-Семенова, В.Д. Шадріков. Відмінною рисою їх концепцій є те, що обдарованість розглядається як інтегративна цілісність, яка включає певні підсистеми як реалії, що існують нерозривно. Крім того, всі підсистеми перебувають у тісному взаємозв'язку з іншими, «навіть із тими, що не мають прямого відношення до системи обдарованості» [10, с. 102].

«Дослідження обдарованості характеризуються складністю та суперечностями, проте в останній час спостерігаються тенденції до інтеграції різноманітних підходів, підставу для якої дає нове осмислення поняття обдарованості, адже воно відбувається на рівні системи, охоплюючи всі грані особистості» [4, с.56].

Вивчення обдарованості через особистість, як вважає В. О. Моляко, є одним із плідних шляхів вивчення творчості в цілому, оскільки вона завжди унікальна й суто особистісна [8, с. 86]. На нашу думку, важливим у роботі з обдарованими дітьми є визначення обдарованості В.О. Моляко, згідно з яким обдарованість – це система, компонентами якої є: біофізіологічні, анатомо-фізіологічні задатки; сенсорно-перцептивні блоки (їхні характеристики – підвищена чутливість); інтелектуальні й розумові можливості (їхнє призначення оцінювати нові ситуації й вирішувати нові проблеми); емоційно-вольові структури (визначення тривалих домінантних ситуацій і їхня штучна підтримка); високий рівень продукування нових образів, фантазія, уява тощо [8, с. 87].

Тому, варто зауважити, що психологу, вчителю, вихователю, батькам потрібно знайти відповіді на важливі питання про те, що таке обдарованість; чим вона обумовлена; які особливості відрізняють обдаровану дитину від звичайної, здібної; які проблеми виникають у обдарованих дітей та як їх вирішувати; які критерії визначення та діагностики обдарованості дитини; як впливає зміст шкільної освіти на розвиток дитячої обдарованості; як соціум й інші фактори впливають на розвиток обдарованості.

Одним із основних завдань загальної середньої освіти є реалізація цільової Програми педагогічної підтримки творчо обдарованої молоді, що надає можливість створити загальнонаціональну систему виявлення, відбору та педагогічної підтримки обдарованої молоді [1].

У 2006 р. Міністерством освіти і науки розроблено Концепцію Державної цільової програми роботи з обдарованою молоддю на 2006-2010 рр., спрямовану на забезпечення формування інтелектуального потенціалу нації шляхом створення оптимальних умов для виявлення обдарованої молоді й надання їй підтримки в розвитку творчого потенціалу, самореалізації такої молоді та її постійного духовного самовдосконалення [3]. Мета цієї Програми полягала у вихованні громадянина в дусі патріотизму та демократичних цінностей, у створенні умов для надання системної підтримки обдарованій молоді, її творчого,

інтелектуального, духовного й фізичного розвитку. У питанні управління процесом виявлення й розвитку здібностей, талантів та ефективного функціонування системи роботи з обдарованою молоддю ключове місце належало регіональному рівню, на якому зосереджено основні ресурси й можливості подальшого вдосконалення державної діяльності в цьому напрямку.

Вирішальну роль у подальшому розвитку позашкільної освіти в Україні мало прийняття низки державних документів та Указу Президента України, у яких звернено увагу на проблеми плекання обдарованих і талановитих дітей та молоді, зокрема, у таких навчальних закладах позашкільної освіти, як державно-громадське творче об'єднання Мала академія наук України [9].

Мала академія наук України (далі МАН) – освітня система, яка забезпечує організацію і координацію науково-дослідницької діяльності учнів, створює умови для їх інтелектуального, духовного, творчого розвитку та професійного самовизначення, сприяє нарощуванню наукового потенціалу країни.

У роботі Малої Академії наук беруть активну участь й учні Обласного гуманітарного ліцею для обдарованої сільської молоді Вінниччини, який функціонує при Барському гуманітарно-педагогічному коледжі імені Михайла Грушевського.

Робота з обдарованою молоддю в ліцеї вибудована на тісному взаємозв'язку теорії і практики, професійних знань і майстерності педагога, на постійній співпраці з батьківським колективом, випускниками ліцею, студентами коледжу, громадськістю міста, району, області, що й дозволяє зреалізувати найважливіші завдання: розвиток індивідуальності, внутрішнього потенціалу особистості, потреб, інтересів, здібностей, генетично заданих обдарувань, таланту, позитивних рис характеру, ідеалів; а також сприяє соціалізації особистості, мета якої полягає в тому, щоб викликати у кожного учня бажання вчитися із задоволенням, працювати творчо, жити в гармонії з собою та навколишнім світом. На базі ліцею функціонує наукове ліцейське товариство «Перспектива» Вінницького територіального відділення МАН України. Освітня система ліцею зорієнтована на спільну науково-методичну роботу педагогів та науково-дослідницьку діяльність учнів. Щорічно в ліцеї проводиться науково-практична конференція викладачів і ліцеїстів за темою: «Крок за кроком до якісної освіти».

Зокрема, наукові пошуки ліцеїстів спрямовані і на поглиблене вивчення німецької мови.

Відтак, учениця 11-А класу О. Повар підготувала роботу на тему: «Україна та Федеративна Республіка Німеччини в сучасній системі міжнародних відносин», мета якої – з'ясувати особливості розвитку українсько-німецького співробітництва в умовах внутрішніх з суспільних трансформацій із визначенням його ефективності, проблем та подальших перспектив. В результаті її захисту учениця здобула I місце у Всеукраїнському конкурсній захисті науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН України (м. Вінниця, 2013-2014 н.р.).

Учениця 11-А класу А. Бойко стала автором науково-дослідної роботи на тему: «Україні – Німеччина. Діалог культур», в якій провела дослідження та опис різдвяних традицій німецького народу на основі творів німецьких письменників, встановила відмінності цих традицій із українськими.

В. Карнаух у роботі на тему «І. Франко – популяризатор найкращих досягнень німецької літератури» досліджено перекладацьку діяльність Івана Франка, доведено її значення для культурного розвитку української літератури.

Темою науково-дослідної роботи А. Блонської стала архітектурна спадщина німецьких зодчих у Києві. Нею досліджено та систематизовано матеріал про діяльність німецьких архітекторів у Києві, описано основні архітектурні стилі, вивчено бібліографічні дані німецьких зодчих, доведено значення зведених ними будівель у суспільно-політичному та культурному житті Києва.

Висновки. Як бачимо, науково-пошукова діяльність учнів в кінцевому результаті сприяє розумовому, моральному, естетичному вихованню, розвитку у них науково-дослідних

здібностей, інтересу до здобуття та продукування нової інформації.

Загалом можемо зробити висновок, що робота з обдарованою учнівською молоддю – це основний пріоритет кожного сучасного освітнього закладу, що здійснює цілеспрямований вплив на підростаюче покоління.

Література:

1. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)». – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon1.rada.gov.ua>.
2. Закон України «Про освіту». – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon1.rada.gov.ua>.
3. Концепція Державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006-2010 роки. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon1.rada.gov.ua>.
4. Коробка Л. М. Деякі аспекти проявів обдарованості у дитячому віці / Л. М. Коробка // Обдарована дитина. – 2007. – № 7. – С. 56-60.
5. Короткий психологічний словник / за ред. К. Платонова. – М. : Просвещение, 1985. – 186 с.
6. Кульчицька О. І. Соціально-психологічні фактори формування таланту / О. І. Кульчицька // Психолог. – 2006. – № 25-28. – С. 7-18.
7. Марінушкіна О.Є. Організація роботи з обдарованими дітьми в закладах освіти : навч.-метод. посібник / О.Є. Марінушкіна, Г.В. Шубіна. – Х. : Вид. група «Основа»: Тріада+, 2008. – 144 с.
8. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 86-95.
9. Наказ Міністерства освіти і науки України від 09.02.2006 №90 «Про затвердження Положення про малу академію наук учнівської молоді». – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon4.rada.gov.ua>.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Питер Ком, 1998. – 540 с.

УДК 74.580.052.6

В.В. Шпаковатий, викладач,

Барський гуманітарно-педагогічний коледж ім. М. Грушевського

ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ

В статті раскрыто теоретические аспекты внедрения профильного обучения, обоснованно суть, основные задачи профильного обучения, охарактеризованы модели профильного обучения, его принципы, компоненты, требования к профильному обучению, определенного требования к педагогам в системе профильного обучения.

Ключевые слова: *профильное обучение, модель профильного обучения, принципы профильного обучения, профиль обучения, направления профильного обучения, элективные курсы, компоненты профильного обучения, формы организации профильного обучения.*

The article deals with the theoretical aspects of the implementation of Special Education, grounds the essence and, the main tasks of Special Education. It characterizes the models of Special Education, its principles, components, requirements for specialized education, specific requirements for teachers in the system of Special Education.

Keywords: *specialized education, specialized education model, the principles of Special Education, training profile, areas of Special Education, elective courses, the components of Special Education, forms of organization of Special Education.*

Актуальність дослідження. У сучасному українському суспільстві відбуваються значні економічні, політичні та соціальні перетворення, які вимагають адекватних змін і в педагогічній сфері діяльності. Модернізація української школи відбувається досить стрімко, хоча й непросто, бо доводиться відмовлятися від традиційних стереотипів, розробляти нові принципи шкільної освіти, по-новому формувати її зміст і методи. У свою чергу, це передбачає створення сприятливих умов для врахування індивідуальних особливостей, задоволення інтересів і потреб учнів, для формування у школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності.

Постановка проблеми. Активні зміни, що нині відбуваються в житті світової спільноти, передбачають навчання й виховання абсолютно іншого покоління молоді, спроможного швидко і легко адаптуватися до умов сьогодення, креативно мислити та досягати високих результатів у своїй професійній діяльності. Цьому сприяє вдосконалення та оновлення системи освіти. А одним із шляхів у поступі до цієї мети є впровадження в загальноосвітніх закладах профільного навчання, яке може забезпечити зацікавленість, з боку учнів, процесом навчання, оскільки враховує їхні потреби та інтереси, та гарантує формування особистості, для якої поняття «сродна праця» (теорія Г. Сковороди) не буде чужорідним і далеким.

Огляд досліджень і публікацій. Нині проблема профільного навчання продовжує перебувати в центрі уваги вітчизняних науковців. Значний внесок у її розв'язання роблять: Г. Балл, В. Гузеев, В. Кизенко, В. Кизенко, С. Трубачева, О. Корсакова, Н. Шиян, Н. Бібік, Н. Василенко, В. Волканова, Ю. Грязнова, Н. Добронравіна, О. Котова, А. Лопухівська, Ж. Осипенко, С. Сушко, І. Яремко тощо.

Постановка проблеми. Питання впровадження профільного навчання врегульовано Законом України «Про загальну середню освіту», постановами Кабінету Міністрів України, Концепцією профільного навчання. Документами передбачено здійснення у 2010 році повного переходу старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів на профільне навчання.

Мета статті. Тому, враховуючи актуальність даної проблеми у даній статті ми поставили за мету проаналізувати теоретичні аспекти впровадження профільного навчання.

Виклад основного змісту досліджень. Одним із основних напрямків реформування загальної середньої освіти в Україні є впровадження профільного навчання в старшій школі, плановий перехід на який розпочався з 2003 року.

Академік АПН України О.І. Бугайов констатував, що профільне навчання – тип диференціації та індивідуалізації навчання, що передбачає орієнтацію на певний вид професійної діяльності та врахування індивідуальних схильностей і здібностей учнів [2, с. 31].

Учений-педагог В. І. Кизенко розглядав профільне навчання як вид диференційованого навчання (або форму організації навчання) старшокласників відповідно до їхніх освітніх потреб, зумовлених орієнтацією на майбутню професію шляхом поглибленого вивчення певних складових змісту загальної середньої освіти [7, с. 43].

Виходячи з означення в Концепції профільного навчання у старшій школі, профільне навчання – це вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів і здібностей учнів і створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті, структурі та організації навчального процесу [8].

Профільне навчання – вид диференційованого навчання старшокласників відповідно до їхніх освітніх потреб, зумовлених орієнтацією на майбутню професію. Він передбачає організацію навчання, за умов введення якого зміст однієї (рідше двох) освітньої галузі вивчається глибше і ширше, ніж це передбачено складовою змісту загальної середньої освіти. Це забезпечується збільшенням кількості навчальних годин, відведених типовим навчальним планом на вивчення групи відповідних предметів галузі (профільні загальноосвітні предмети), а також уведенням додаткових (нових) предметів та курсів за рахунок годин варіативної частини Базового навчального плану [8].

Профільне навчання спрямоване на набуття старшокласниками навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти [11].

Основними завданнями профільного навчання виступають: створення умов для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів учнів старшої школи в процесі загальноосвітньої підготовки, формування готовності до свідомого вибору і оволодіння майбутньою професією [1, с. 21].

В Концепції визначені основні завдання профільного навчання: створення умов для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, схильностей, здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі їхньої загальноосвітньої підготовки; виховання в учнів любові до праці, забезпечення умов для їхнього життєвого і професійного само визначення, формування готовності до свідомого вибору й оволодіння майбутньою професією; формування соціальної, комунікативної, інформаційної, технічної, технологічної компетенції учнів на допрофільному рівні, спрямування підлітків щодо майбутньої професійної діяльності; забезпечення наступно-перспективних зв'язків між загальною середньою і професійною освітою відповідно до обраного профілю [8].

Науковцем Н. Шиян сконструйовано та експериментально перевірено п'ять моделей профільного навчання в школі сільської місцевості – модель індивідуального вибору школярем рівня вивчення предмета (внутрішньошкільна, міжшкільна, позашкільна субмоделі), ресурсний центр як модель опорної старшої школи, територіальне шкільне об'єднання, очно-заочна профільна школа, дистанційна модель селективного та елективного профільного навчання. Дисертанткою розроблена система організаційно-методичного супроводу профільного навчання в загальноосвітній школі сільської місцевості (проектна технологія, кредитно-модульна технологія, технологія модульно-рейтингового навчання і кейс-технологія дистанційної освіти, інноваційні методи, форми і види навчально-пізнавальної діяльності школярів); теоретично обґрунтовано і здійснено експериментальну перевірку різнорівневого змісту профільного навчання на основі його модульного розподілу та інноваційних засобів профільної диференціації; визначено критерії та показники ефективності профільного навчання в школі сільської місцевості. Доведено ефективність науково обґрунтованих дидактичних засад, варіативних моделей та організаційно-методичного супроводу профільного навчання в школах сільської місцевості [15, с. 17].

Відмінність профільного навчання від непрофільного полягає в тому, що профільне навчання характеризується широким використанням ряду нових форм і методів урочної і позаурочної роботи (елементи лекційно-семінарської системи, проектна і дослідницька діяльність школярів, експериментальні завдання, наукові експедиції тощо) [9, с. 38].

В.В. Рибалка, С.Д. Максименко, О.П. Главник обґрунтовують основні принципи профільного навчання: фуркації (розподіл учнів за рівнем освітньої підготовки, інтересами, потребами, здібностями і нахилами); варіативності й альтернативності (освітніх програм, технологій навчання і навчально-методичного забезпечення); наступності та неперервності (між допрофільною підготовкою і профільним навчанням, професійною підготовкою); гнучкості (змісту і форм організації профільного навчання, у тому числі дистанційного; забезпечення можливості зміни профілю); діагностико-прогностичної реалізованості (виявлення здібностей учнів для їх мотивованої орієнтації на профіль навчання) [4, с. 2].

Зупинимось на вимогах до профільного навчання:

–слід дотримуватись певного співвідношення між знанням вимог з боку профільного навчання та самопізнання опанування особистісних властивостей, необхідних для його вибору;

–профільну підготовку слід розглядати не як фатальний перебіг подій, а як особистісно значущий період життя, як життєву проблему, як творчий особистісний професійний проект, як важливу частину життєвого шляху, від якого залежить усе наступне життя і щастя молодій людині та її оточуючих;

–юна особистість під час розробки профільного, професійного проекту має розраховувати на кваліфіковану допомогу з боку батьків, вчителів і, особливо, практичних психологів. Останні мають вміти визначати, а в певних випадках і розвивати відповідні наявні види особистісної готовності учнів до профільного навчання;

–суспільство, система освіти мають бути зацікавленими в тому, щоб школярі вступили до профільного навчання добре підготовленими саме як творчі особистості, як суб'єкти власної професійної кар'єри і життєвого шляху [14, с. 46].

Профільне навчання має базуватися на принципах гнучкості змісту і форм, інтеграції базових навчальних дисциплін, єдності і цілеспрямованості теоретичної та практичної

підготовки учнів, диференціації та індивідуалізації.

Профільне навчання повинно вводитись лише в тих навчальних закладах, де є належна матеріально-технічна база, програмно-методичне забезпечення, педагоги володіють певними технологіями навчання та в учнів є мотивація.

Застосування різноманітних форм організації профільного навчання потребує формування як внутрішніх чинників – профільних класів у загальноосвітніх навчальних закладах; профільних груп у багатопрофільних загальноосвітніх навчальних закладах; профільного навчання за індивідуальними навчальними планами, так і зовнішніх чинників – міжшкільних профільних груп, профільних шкіл інтернатного типу, опорних шкіл, навчально-виховних комплексів [6, с. 5].

Необхідно проаналізувати напрямки, шляхи та форми профільного навчання.

Профільність визначається як добором предметів, так і їхнім змістом. Профіль навчання охоплює базові загальноосвітні профілі та курси за вибором. Базові загальноосвітні предмети становлять інваріантну складову змісту середньої освіти і обов'язкові для всіх профілів. Ці предмети реалізують мету й завдання середньої загальної освіти. Зміст навчання і вимоги до підготовки старшокласників визначає державний загальноосвітній стандарт. Зміст базових навчальних предметів може інтегруватися, скорочуватися на користь профільних предметів, що регулюється типовим навчальним планом [12, с. 8].

Профіль навчання – це спосіб організації диференційованого навчання, який передбачає поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів. Профіль навчання визначається з урахуванням освітніх потреб замовників освіти: кадрових, матеріально-технічних, інформаційних ресурсів школи; соціокультурної і виробничої інфраструктури району, регіону; перспектив здобуття подальшої освіти і життєвих планів учнівської молоді [12, с. 13].

Профільне навчання здійснюється за такими основними напрямками: суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний, спортивний [8]. Їх набір відповідає соціально-диференційованим видам діяльності, які обумовлюються суспільним розподілом праці, і містять знання про природу, людину, суспільство, культуру, науку та виробництво.

Методистами НМЦ профільного навчання Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету ім. Б. Грінченка було запропоновано наступний поділ: філологічний, суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, спортивний, художньо-естетичний [10, с. 140].

У новій концепції зазначено, що кожен профіль містить 6 базових предметів (українська мова та література, іноземна мова, історія України та всесвітня історія, математика, природознавство, фізична культура), на вивчення яких виділяється по 3 години на тиждень у 10 та 11 класах.

Решту предметів складають:

– профільні предмети – це предмети, що реалізують цілі, завдання і зміст кожного конкретного профілю;

– спеціальні курси/профільюючі предмети – це навчальні курси/предмети, які входять до складу відповідного профілю навчання та забезпечують поглиблене та розширене вивчення профільних предметів;

– вибірково-обов'язкові предмети – це предмети, які вводяться до навчального плану з метою загального розвитку учнів для повнішого задоволення освітніх запитів учнів та обираються ними самостійно із запропонованого переліку;

– курси за вибором можуть вибиратися не тільки згідно з обраним профілем, але й за власним бажанням учня, який хоче поглибити свої знання з певних дисциплін;

– факультативні курси – навчальні курси, що не входять до основної сітки годин і можуть обиратись учнями [8].

У загальній структурі профільного навчання в старших класах можна виділити три основні змістові блоки: базовий (загальноосвітній стандарт), профільний (профільний освітній стандарт), елективний (курси за вибором) – комбінація профілів і спеціалізацій.

Співвідношення обсягу навчального часу за зазначеними блоками становить (у %) 50:30:20 [5, с. 37].

Чи не найважливішим з переліченого елементом профільного навчання і способом максимальної індивідуалізації можливостей кожного учня мають стати елективні курси, проблема введення яких ще мало розроблена в теорії і практиці. Елективні курси порівняно з профільними предметами мають більшу варіативність змісту, посилюють практичну і дослідно-експериментальну складову профільного навчання, характеризуються нестандартизованістю, врахуванням регіональних умов. Вони допоможуть усунути протиріччя між освітніми потребами молоді та існуючим традиційним «асортиментом» навчальних предметів у школі. Нині спостерігається тенденція до скорочення обсягу інваріантних навчальних предметів і збільшення варіативності навчання за рахунок розширення спектру навчальних курсів за вибором учнів (елективних курсів). В Україні розроблено і затверджено «Положення про елективні курси до профільної підготовки та профільного навчання учнів» [13].

Метою вивчення елективних курсів є орієнтація учнів на індивідуалізацію навчання і соціалізацію, на підготовку до усвідомленого і відповідального вибору сфери майбутньої професійної діяльності. Виходячи з цілей профілізації навчання тематика і зміст елективних курсів мають відповідати вимогам: а) сприяти соціалізації й адаптації учнів, надавати можливість для вибору індивідуальної освітньої траєкторії, свідомого професійного самовизначення; б) мати соціальну і особистісну значущість, актуальність як з точки зору підготовки професійних кадрів, так і для особистісного розвитку, надавати можливість для поглибленої профілізації і вибору індивідуальної траєкторії навчання; в) підтримувати вивчення базових і профільних загальноосвітніх предметів, а також забезпечувати умови для внутрішньо-профільної спеціалізації навчання; г) володіти значним розвивальним і виховним потенціалом; г) робити внесок у формування цілісної картини світу; д) сприяти розвитку загальнонавчальних, інтелектуальних і професійних умінь та навичок, ключових компетенцій [5, с. 39].

Компонентом профільного навчання є курси за вибором або спецкурси [8]. Курси за вибором створюються за рахунок варіативного компонента змісту освіти [8]. Це навчальні курси, які входять до складу профілю навчання. Спецкурси – це курси профільного доповнення, які поглиблюють та розширюють зміст профільних предметів, забезпечують внутрішньо-профільну спеціалізацію і професійну спрямованість. Основні їхні функції – поглиблення і розширення змісту профільних предметів або забезпечення профільної прикладної і початкової професійної спеціалізації навчання.

Профільні загальноосвітні предмети – це цикл предметів, які реалізують мету, завдання і зміст кожного конкретного профілю. Вони обов'язкові для учнів, які обрали даний профіль навчання. Профільні предмети вивчають поглиблено. Курси за вибором – це навчальні курси, які входять до складу профілю навчання. Основні їхні функції: поглиблення та розширення змісту профільних предметів або забезпечення профільної прикладної та початкової професійної спеціалізації навчання [8].

Профільні загальноосвітні предмети реалізують мету, завдання і зміст кожного конкретного профілю. Вони обов'язкові для учнів, які обрали даний профіль навчання. Профільні предмети вивчають поглиблено. Особливостями вивчення є: глибше і повніше опанування понять, законів, теорій, передбачених стандартом освіти; дотримання системного викладу навчального матеріалу, його логічне впорядкування; широке використання знань із споріднених предметів; застосування активних методів навчання, організація дослідницької, проектної діяльності учнів [3, с. 17]. Поглиблене вивчення саме циклу предметів запобігає вузькій спеціалізації, яка здебільшого не відповідає реальним потребам, інтересам старшокласників (нерідко їх цікавить не один предмет, а група предметів, не одна професія, а кілька споріднених професій).

Форми організації профільного навчання регламентують діяльність суб'єктів навчально-виховного процесу в системі профільних загальноосвітніх навчальних закладів і забезпечують умови для підготовки учнівської молоді до свідомого життєвого

самовизначення, професійного вибору та адаптації [14, с. 21].

На сьогодні найбільш поширеними моделями організації профільного навчання є однопрофільні та багатопрофільні загальноосвітні навчальні заклади: ліцеї, школи, які функціонують на базі вищих та професійно-технічних навчальних закладів; на базі позашкільних освітніх закладів та міжшкільних навчально-виробничих комбінатів; опорні школи тощо.

У профільних загальноосвітніх закладах передбачається опанування змісту базових предметів на різних рівнях за такими програмами: загальнокультурної підготовки, або рівні стандарту – обов'язковий мінімум змісту навчального предмета без подальшого його вивчення (наприклад, хімія та біологія у фізичному, гуманітарному профілі); загальноосвітньої підготовки або академічному рівні – обсяг змісту достатній для вивчення предмета у вищих навчальних закладах – застосовується, коли навчальний предмет не профільний, але базовий профільного навчання (наприклад, загальноосвітні курси хімії і біології у фізико-математичному і технологічному профілі); профільної підготовки – зміст навчального предмета поглиблений, передбачає орієнтацію на майбутню професію (наприклад, курси хімії і біології у природничому (хіміко-біологічному) профілі) [8].

Висновки. Загалом, можна зауважити, що розвиток профільного навчання в українській школі, з одного боку, є природним розвитком процесів диференціації та індивідуалізації освіти, що реалізуються протягом останніх десятиліть, а з іншого – своєрідною відповіддю на виклик часу, на ті зміни які відбуваються у світовому відкритому освітньому просторі.

Проведене дослідження не охоплює всіх аспектів проблеми. Зокрема, подальшого вивчення потребують вимог до фахової підготовки вчителя в системі до профільного навчання.

Література:

1. Артемова Л.К. Профильное обучение: опыт, проблемы, пути решения / Л.К. Артемова // Школьные технологии. – 2003. – № 4. – С. 22-31.
2. Бугайов, О. І. Диференціація навчання учнів у загальноосвітній школі : методичні рекомендації / О. І. Бугайов, Д. І. Дейкун. – К., 1992. – 31 с.
3. Вольянська С. Є. Профілізація старшої школи: перші кроки / С. Є. Вольянська // Управління школою. – 2004. – №10. – С. 10–15.
4. Готовність учня до профільного навчання / упоряд. В. Рибалка. – К. : Мікрос–СВС, 2003. – 112 с.
5. Ермаков Д. С. Элективные курсы для профильного обучения / Д. С. Ермаков // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 36-41.
6. Іванова Л. Особливості профільного навчання з фізичної культури / Л. Іванова // Фізичне виховання в школі. – 2004. – № 1. – С. 5-6.
7. Кизенко В. І. Педагогічна сутність основних понять профільного навчання / В. І. Кизенко // Підручник для директора. – 2003. – №1. – С. 42–45.
8. Концепція профільного навчання у старшій школі (нова редакція) (наказ МОН № 854 від 11.09.2009)]. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.mon.gov.ua>.
9. Липова Л. Особливості навчальної діяльності в профільних класах / Л. Липова, Л. Морозова, І. Філоненко // Шлях освіти. – 2006. – № 1. – С. 35-41.
10. Мазур Н. П. Нова Концепція профільного навчання у старшій школі та її вплив на підготовку майбутніх вчителів інформатики // Освітологічний дискурс. – 2014. – № 1. – С. 139-148.
11. Національна доктрина розвитку освіти. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.mon.gov.ua>.
12. Обучение профильных групп учащихся сельских школ на основе внутриклассной дифференциации / сост. М. И. Зайвин. – Арзамас, АГПИ, 2003. – 178 с.
13. Положення «Про елективні курси до профільної підготовки та профільного навчання. – Режим доступу до ресурсу : yarmolrmk.at.ua/doc/elektuvn_kyrsu.doc.
14. Реформування освіти на регіональному рівні: управління та науково-методичний супровід : Матеріали науково-практичного семінару / О. П. Омельченко. – Луганськ, 2002. – 58 с.
15. Шиян Н. І. Дидактичні засади профільного навчання у загальноосвітній школі сільської місцевості : дис. на здоб. наук. ступеня д-ра пед. наук за спец. 13.00.09 - теор. навчання / Н. І. Шиян. – Полтава, 2004. – 505 с.

УДК 377.011.3-051:005.336.2:004

В.В. Ягунов, д.пед.н., професор, провідний науковий співробітник лабораторії дистанційного навчання Інституту ПТО НАПН України, м. Київ

ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В СИСТЕМІ ПТО

В статті дано обосновання поняття «інформаційно-аналітична діяльність педагогічних працівників», визначено зміст і особливості цієї діяльності, перераховано фактори, які актуалізують інформаційно-аналітичну функцію професійно-педагогічної діяльності педагогічних працівників ПТУЗ. Інформаційно-аналітична діяльність – це вид професійно-педагогічної діяльності педагогічних працівників, який спрямований на оптимізацію прийняття управлінських і педагогічних рішень шляхом якісної-содержательної обробки інформації, знаходження різноманітних варіантів впливу на об'єкт управління з її допомогою. Вона передусім заключається в узагальненні отриманої інформації і її оцінюванні, аналітичній обробці первинних інформаційних матеріалів і поданні кінцевої інформаційної продукції відповідним інстанціям-потребителям, передусім учням – майбутнім кваліфікованим працівникам. Характеризовано універсальні етапи інформаційно-аналітичної діяльності педагогічних працівників.

Ключові слова: інформаційно-аналітична діяльність педагогічних працівників; фактори і особливості інформаційно-аналітичної діяльності педагогічних працівників; універсальні етапи інформаційно-аналітичної діяльності педагогічних працівників.

The article explains the concept «Informational and Analytical Activity of the Pedagogical Workers». It clarifies the contents and peculiarities of this activity, defines the factors making informational and analytical function of the professional pedagogical activity of the professional technical educational establishments topical. Informational and analytical activity is the component of the pedagogical workers' professional pedagogical activity aimed at perfection of the management and pedagogy decision making process through the evaluation of the quality and contents of information and development of different options of influence at the management object by its means. It includes, primarily, generalization of the information obtained, its evaluation, analytical processing of the raw informational materials, and handing in the final products to the consumers – first of all, to the students, the would-be qualified workers. The article characterizes universal stages of the informational and analytical activity of the pedagogical workers in the system of the professional technical education.

Keywords: informational and analytical activity of the pedagogical workers; factors and peculiarities of the informational and analytical activity of the pedagogical workers; universal stages of the informational and analytical activity of the pedagogical workers

Актуальність. В сучасних умовах об'єктивним чинником розвитку світового співтовариства та всіх його сфер є всебічна інформатизація, що викликає вирішальні зміни у змісті, технологіях і засобах професійної діяльності практично всіх фахівців. Вона стимулює поєднання одним фахівцем різних видів діяльності, а також виникнення нових універсальних інтегрованих професій – інформаційний бізнес та інформаційний менеджмент, інформаційна безпека тощо. Це безумовно актуалізує потребу системи ПТО в таких педагогічних працівниках, які здатні до успішної професійно-педагогічної діяльності та готові до творчого вирішення її основних функцій, в тому числі й інформаційно-аналітичної. У зв'язку з цим обґрунтування інформаційно-аналітичної діяльності педагогічних працівників, як суб'єктів професійно-педагогічної діяльності в системі ПТО, є актуальною науковою теоретичною та

прикладною проблемою.

Мета статті: дати обґрунтування поняття «інформаційно-аналітична діяльність педагогічних працівників», з'ясувати його зміст та особливості, визначити чинники, які актуалізують інформаційно-аналітичну функцію професійно-педагогічної діяльності педагогічних працівників ПТНЗ.

Аналіз результатів останніх досліджень. Проблема інформатизації освіти, впровадження інформаційно-комунікативних технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців викликає суттєвий інтерес для науковців і практиків. Так, окремі аспекти інформаційно-аналітичної діяльності педагогів ПТНЗ представлені в наукових публікаціях Л. М. Петренко [2] та В. В. Ягупова [8], розвиток інформаційної культури директорів ПТНЗ обґрунтований О. Д. Гуменним [1], а зміст і структура інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ подані в наукових доробках Л. М. Петренко [3-5], В. В. Ягупова [6-9].

Результати аналіз наукового доробку цих та інших авторів показує, що однозначного визначення поняття «інформаційно-аналітична діяльність» у науковій літературі немає. Так, Л.М. Петренко стосовно керівників ПТНЗ дає наступне визначення: «...специфічний вид професійної діяльності керівників ПТНЗ, котрий характеризується цілеспрямованим пошуком, збиранням, якісно-змістовим перетворенням інформації та продуктивним використанням її для розв'язання практичних завдань управління ПТНЗ» [4, с. 101].

Виклад основного дослідницького матеріалу. Інформаційно-аналітична діяльність не зводиться, на нашу думку, ні до механізмів функціонування мозку, ні до всеохоплюючого опису явищ на будь-яких мовах, ні до суворого логічного взаємозв'язку різних понять і категорій, ні до уяви та інтуїції, ні до формулювання складних абстрактних законів. Але вона водночас є єдністю всіх вищеперерахованих і багатьох інших психічних пізнавальних процесів і найголовніше – практичного – професійно-педагогічного – мислення педагогічних працівників. Водночас, як показує педагогічна практика, її природа, протікання та особливості у кожного педагогічного працівника залежать від сформованості/розвиненості професійно-педагогічної компетентності та її важливої складової – інформаційно-аналітичної компетентності і відповідно, тим ближче вона до гармонійного поєднання своїх різноманітних якостей, проявів і здатностей, тобто до професіоналізму, чим вище результативність інформаційно-аналітичної діяльності педагогічних працівників.

Насамперед слід наголосити про те, що існують суттєві **чинники**, які актуалізують інформаційно-аналітичну функцію професійно-педагогічної діяльності педагогічних працівників ПТНЗ у сучасних умовах. Насамперед – це такі: історико-педагогічні, соціокультурні, теоретико-методологічні, управлінські, технологічні, інформаційні, інформаційно-комунікаційні, діяльнісні.

Основними характеристиками свідомої діяльності є предметність і суб'єктність, що яскраво демонструються на прикладі інформаційно-аналітичної діяльності:

– предмет – це інформація, яка стосується функціонування ПТНЗ і діяльності провідних його суб'єктів – педагогічних працівників й учнів;

– суб'єктність стосується всіх педагогічних працівників ПТНЗ, починаючи від керівника і завершуючи кожним окремим майстром виробничого навчання, їх досвіду, потреб, настанов, емоцій, цінностей, волі, мотивів, особистісного смислу в інформаційно-аналітичній діяльності, яку вони здійснюють як суб'єкти професійно-педагогічної діяльності.

Суб'єктність будь-якого педагогічного працівника в інформаційно-аналітичній діяльності виражається через:

– усвідомлення ролі інформації в житті людини, учня, особистості, фахівця, педагогічного працівника, в функціонуванні ПТНЗ, а також загалом українського суспільства як інформаційного;

– знання і розуміння основних трактувань феномену інформації в інформаційному суспільстві та їх впливу на формування сучасної картини світу, на функціонування різних сфер українського суспільства і на характер професійно-педагогічної діяльності педагогічних працівників, а також інших фахівців;

– позитивне ставлення педагогічних працівників до інформації та до інформаційно-аналітичній діяльності як суб'єктів професійно-педагогічної діяльності в системі ПТО;

– готовність і здатність враховувати у своїй професійно-педагогічній діяльності закономірності перебігу інформаційних процесів та особливості їх прояву у різних сферах діяльності суб'єктів навчально-виробничого процесу в ПТНЗ, насамперед серед них – у навчальній діяльності учнів;

– володіння навичками, вміннями, здатностями та в цілому культурою аналізу, синтезу та оцінювання інформації з позицій її властивостей, навчальної, професійно-педагогічної, практичної та особистісної цінності та значущості.

Безумовно, кожен суб'єкт професійно-педагогічної діяльності у ПТНЗ має певні свої особливості. Так, на думку Л.М. Петренко, особливості інформаційно-аналітичної діяльності керівників ПТНЗ виявляються в одночасному виконанні багатьох дій: управлінської, педагогічної, психологічної, методичної, організаційної, дослідницької, господарської, економічної, підприємницької, інформаційної, інноваційної та громадської. Усі вони потребують високого рівня інформованості, володіння арсеналом методів аналізу і синтезу одержаної інформації. Специфічні особливості професійної діяльності керівного персоналу ПТНЗ пов'язані з вимогами ринку праці та ринку освітніх послуг, де відбуваються швидкі зміни, на які треба оперативно реагувати, щоб забезпечувати потреби особистості в опануванні сучасними професіями та потреби країни у кваліфікованих робітниках. Процеси, якими вони управляють, вимагають високоорганізованої інформаційно-аналітичної діяльності, здатність і готовність до якої визначається рівнем сформованості інформаційно-аналітичної компетентності [3, с. 11].

Будь-яку діяльність фахівця можна аналізувати в генетичному, структурно-функціональному та динамічному аспектах. Нас щодо інформаційно-аналітичної діяльності педагогічних працівників цікавлять останніх два аспекти: структурно-функціональний і динамічний.

Інформаційно-аналітична діяльність – це вид управлінської та педагогічної діяльності, який спрямований на оптимізацію прийняття управлінських і педагогічних рішень шляхом якісно-змістовного опрацювання інформації і розроблення різноманітних варіантів впливу на об'єкт управління за її допомогою. Вона складається з певних компонентів. Це: мета – створення системи інформаційно-аналітичного забезпечення всіх етапів професійно-педагогічної діяльності користувачів інформації в ПТНЗ (мета є системо-утворюючим компонентом всієї системи інформаційно-аналітичної діяльності), суб'єкт інформаційно-аналітичної діяльності, яким є всі педагогічні працівники, а об'єкт – система «документ-споживач», конкретніше «документна інформація-споживач»; засоби – різноманітні технічні, електронні, інформаційні (інформаційно-комунікаційні) засоби роботи з інформацією; методи – це прийоми і способи опрацювання і поширення інформації; процеси, які використовуються в ході інформаційно-аналітичної діяльності; результат – інформаційно-аналітична продукція для споживачів інформації в ПТНЗ

Мінімальні складові інформаційно-аналітичної діяльності як процесу: збір і пошук інформації (головний, самий важливий і визначальний елемент); попереднє вивчення, інформаційно-аналітичне оброблення, формулювання висновків та облік; підготовка інформаційних (інформаційно-аналітичних) документів для споживачів.

Результатом інформаційно-аналітичної діяльності будуть такі вторинні документи, що є інформаційною моделлю не первинного документа, а моделлю проблеми. Такі інформаційні документи містять так зване вивідне знання, що мають вигляд висновків, рекомендацій, прогнозів і доводяться до споживачів у формі оглядів, щорічних доповідей, аналітичних довідок тощо.

Таким чином, зміст інформаційно-аналітичної діяльності педагогічних працівників слід розуміти як:

- 1) витяг з інформації про досліджуваний об'єкт (процес), який представлений у вигляді певної знакової системи та її перетворення для зручної для сприйняття споживачами форму;
- 2) подальшу інтерпретацію змісту інформації на основі використання напівформальних

і формальних мов для побудови статичних і динамічних інформаційних моделей предметної області; наприклад, в процесі інформаційно-аналітичної діяльності деяким чином подумки моделюють (проектуються) складові частини існуючої реальної системи, а також може створюватися певна цілісна система, що не існувала раніше в природі – модель досліджуваної системи;

3) їх подальший предметний аналіз у контексті потенційного застосування у своїй професійно-педагогічній діяльності, що передбачає виконання таких процедур

– формування нових понять, знань і ментальних моделей (евристика лінійності, евристика раціональності, евристика репрезентативності, евристика доступності, евристика формату, евристика ймовірності, евристики порівнянності і транзитивності, евристика адитивності, евристика негайної реакції, евристика бінарності) та їх застосування педагогічними працівниками ПТНЗ;

– формування системних знань, у тому числі і нових, які стосуються діяльності педагогічних працівників ПТНЗ як суб'єктів професійно-педагогічної діяльності;

– інтерпретація результатів практичного – професійно-педагогічного – мислення, їх перетворення в певну модель, яку можна реалізувати в професійно-педагогічній діяльності (перетворення та уточнення наявних ментальних моделей як у суб'єктів професійно-педагогічної діяльності; формалізація ментальних моделей педагогічних працівників ПТНЗ);

– застосування системи ментальних моделей для вирішення професійно-педагогічних проблем в ПТНЗ;

– формування професійно-педагогічних і управлінських впливів на освітню систему і на її суб'єктів.

Таким чином, інформаційно-аналітичну діяльність педагогічних працівників слід, з одного боку, сприймати як реалізацію інформаційно-аналітичної функції їх професійно-педагогічної діяльності, а з іншого – розглядати як взаємодію, взаємовплив і взаємозумовленість їх мотивації, інтелектуальних здібностей і здатностей – практичного та теоретичного інтелекту, творчості, рефлексії та саморефлексії у процесі роботи з певною інформацією. Розумові процеси педагогічних працівників за рахунок креативності та саморефлексії мають властивість до саморозвитку і саморозширення ментального досвіду як сукупності ментальних моделей, які взаємодіють між собою. Саморефлексія в даному випадку проявляється в усвідомленні та сприйнятті самої інформаційно-аналітичної діяльності як в цілому, так й її прийомів, технологій і засобів у процесах аналізу-синтезу певної інформації.

Універсальні етапи інформаційно-аналітичної діяльності педагогічних працівників ПТНЗ.

Мотиваційний етап: виділяють такі функції мотивації в інформаційно-аналітичній діяльності:

– ініціювання інформаційно-аналітичної діяльності конкретного педагогічного працівника;

– вибір мети в інформаційно-аналітичній діяльності і визначення напрямів дій щодо її досягнення.

Емоційно-вольовий етап:

– регуляція виконання дії щодо досягнення цілей інформаційно-аналітичної діяльності;

– перемикання, а при необхідності й припинення дії.

Інтелектуально-технологічний етап, для реалізації якого він має: усвідомити як результати, так і ймовірні наслідки вирішення проблемних ситуацій; володіти практичними здатностями пошуку та аналізу інформації, її синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення і конкретизації, які передбачають розвиненість провідних якостей теоретичного і практичного інтелекту; мати певні практичні вміння і здатності по оформленню обробленої інформації та її використання в професійно-педагогічній діяльності. Для реалізації цього етапу необхідно вирішити такі завдання :

– виокремлення реального об'єкта з навколишнього середовища для інформаційно-аналітичного оброблення, звертаючи особливу увагу на виявлення взаємодії системи з

зовнішнім середовищем;

– виділення елементів системи і припущення їх взаємодії. Виділення елементів відбувається незалежно від його практичної можливості. На цьому етапі інформаційно-аналітичної діяльності виникають поняття «ціле» та «частина», з яких формуються властивості цілого (результат взаємодії частин цілого) і властивості частин у загальному вигляді;

– встановлення взаємодії елементів системи, які були попередньо виявлені. Причому, виявляється, що елементи, які представлялися однаковими на момент виділення із системи, стають різними за їх місцем у структурі взаємодії, і навіть за функціями, які вони виконують у системі. Таким чином, при аналізі та синтезі визначається логічна структура системи;

– необхідно пояснити властивості системи як цілого: на цьому етапі інформаційно-аналітичної діяльності виявляються властивості системи. Одержуване синтезоване знання ніколи не є простим об'єднанням знань про елементи системи, а являє собою нове знання про новий (-их) властивості (-ах) системи. А для того, щоб виникло нова властивість, потрібно усвідомити в рамках розглянутої системи, але з залученням нових об'єктів і взаємодій, в якості яких будуть виявлені підсистеми. Нова властивість породжує взаємодію підсистем, а не елементів. Підсистемою називається підмножина елементів системи, логічно пов'язаних загальною функцією або взаємодією. При цьому деякі елементи однієї підсистеми взаємодіють безпосередньо з елементами іншої підсистеми. Але саме результатом реакцій підсистем на ці взаємодії й є нові властивості. Слід розрізняти сукупність властивостей і нову властивість. Одночасний прояв властивостей або дій є синергія, але не нова властивість. При розгляді взаємодії підсистем змінюється рівень деталізації моделі, і, таким чином, система, синтезована з підсистем, нееквівалентна системі, складеній з елементів;

– визначення функцій елементів і підсистем у виявленій логічній структурі системи як результат виявлення нових властивостей і підсистем, у результаті взаємодії яких ці властивості виникають;

– визначення мети системи стосовно виявлених функцій елементів і підсистем. Для цього необхідно співвіднести стан системи і зовнішнього середовища. Опис стану системи вимагає параметризації вхідних і вихідних факторів за допомогою деяких змінних, які можуть мати кількісну, порядкову і якісну природу. Однією з задач інформаційно-аналітичної діяльності на даному етапі є визначення та опис критеріїв оцінювання досягнення мети системою;

– виявлення змінних системи, які можуть бути змінені, і змінних, які можна тільки спостерігати і не можна цілеспрямовано змінювати. В результаті аналізу і синтезу сукупності впливів на досліджувану систему виникає завдання управління нею, яка складається в цілеспрямованій зміні змінних системи для приведення її в одне з станів, бажаних для, наприклад, керівника, конкретного педагогічного працівника;

– виявлення «петель зворотних зв'язків», яке є важливим етапом інформаційно-аналітичної діяльності; це дозволяє виявити динамічні закономірності функціонування системи, оскільки виявлені на попередніх етапах елементи і властивості системи недостатньо для управління з нею. Зворотній зв'язок може викликатися і новими властивостями, і залежати від декількох вихідних чинників. Таким чином, проводиться аналіз-синтез зворотних зв'язків, що визначають динамічну поведінку досліджуваної системи;

– визначення професійно-педагогічних впливів, які мають керований характер. Попередні етапи інформаційно-аналітичної діяльності підготували логічну основу для структурного та кількісного визначення впливів на педагогічну систему, які здійснювалися з метою приведення цієї системи у визначений педагогічним працівником «цільовий» стан.

Інформаційно-реалізаційний етап: це конкретна поведінка педагогічного працівника в певній педагогічній ситуації, в якій проявляється його культура роботи з інформацією в процесі реалізації посадових компетенцій у педагогічному середовищі. Основний смисл цього етапу – це використання результатів інформаційно-аналітичної діяльності як для організації власної професійно-педагогічної діяльності, як її суб'єкта, так і найголовніше –

для організації діяльності інших суб'єктів – навчальної діяльності учнів. У зв'язку з цим цей етап складно технологізувати, оскільки він має багато аспектів – творчий, індивідуальний, конструктивно-проектувальний, системно-модельований, управлінський, педагогічний, оцінно-діагностичний, експертний та інші.

Етап саморефлексії педагогічних працівників в інформаційно-аналітичній діяльності – один з найбільш складних, індивідуалізованих, творчих і одночасно відповідальних. Рефлексія і саморефлексія є провідними психічними механізмами функціонування педагогічної діяльності, оскільки саме вони є базовою характеристикою психіки педагога, що робить можливим суб'єкт-суб'єктні стосунки між ним і учнями, а також з іншими учасниками навчально-виробничого та інших процесів у ПТНЗ. В інформаційно-аналітичній діяльності педагогічних працівників у ситуаціях розв'язання творчих завдань рефлексія та особливо саморефлексія є суттєвими компонентами професійно-педагогічного мислення, що представляє собою один з взаємодіючих процесів цієї діяльності – особистісний, предметний, поведінково-операціональний. А в даному контексті саморефлексія – це усвідомлення педагогічними працівниками цілей, змісту, технологій і засобів вирішення певної педагогічної проблеми, що складає підвалину саморозвитку культури інформаційно-аналітичній діяльності.

Висновки. 1. Інформаційно-аналітична діяльність педагогічних працівників ПТНЗ є безпосередньою складовою їх професійно-педагогічної діяльності, яка характеризується цілеспрямованим пошуком, збором, експертним оцінюванням, аналізом, синтезом і обробленням різноманітної інформації, яка стосується реалізації їх компетенцій як педагога, і продуктивним застосуванням інформації для вирішення педагогічних проблем в умовах невизначеності (неповної інформації) професійно-педагогічної діяльності.

2. Інформаційно-аналітична діяльність педагогічних працівників ПТНЗ має свою типову технологію і функції професійно-педагогічних дій у рамках реалізації посадових обов'язків педагога); але вона має і суттєві відмінності, а також індивідуалізований характер у кожного окремого педагогічного працівника.

3. Для успішної реалізації інформаційно-аналітичної функції професійно-педагогічної діяльності педагогічним працівникам необхідно опанувати сучасними інформаційними технологіями, електронними та програмними варіантами технологій інформаційно-аналітичній діяльності. Це дозволяє забезпечувати її технологізацію, інформатизацію та уніфікацію.

Література:

1. Гуменний О. Д. Розвиток інформаційної культури керівників професійно-технічних навчальних закладів : [навч.-метод. посібник] / О. Д. Гуменний. – К. : Ін-т ПТО НАПН України, 2013. – 85 с.
2. Петренко Л. М. Інформаційно-аналітична діяльність – невід'ємна складова професіоналізму керівників професійно-технічних навчальних закладів / Л. М. Петренко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – 2011. – Вип. 33, ч. 1. – С. 194–200. (Сер. «Педагогіка і психологія»).
3. Петренко Л. М. Теорія і методика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів. Авторф. дис. ...доктора педагогічних наук / 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – К., 2014. – 36 с.
4. Петренко Л. М. Теорія і методика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів. Дис. ... доктора педагогічних наук / 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – К., 2014. – 409 с.
5. Петренко Л. Теорія і практика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів : монографія / Л. Петренко. – Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2013. – 456 с.
6. Ягупов В.В. Інформаційно-аналітична компетентність керівника / В.В. Ягупов // Перспективи розвитку озброєння і військової техніки Сухопутних військ: Збірка тез доповідей 5 Всеукраїнської науково-технічної конференції. м. Львів, 15-17 травня 2012. – Львів, 2012. – С. 349-350.
7. Ягупов В.В. Інформаційно-аналітична компетентність керівників професійно-технічних навчальних закладів як суб'єктів управління / В.В. Ягупов // Професійна освіта: проблеми і перспективи : [зб. наук. пр. / гол. ред. В.О. Радкевич] / ПТТО НАПН України ; РВНЗ «КІПУ». — К. ; Сімферополь : НІЦ КІПУ, 2012. – №3. – С. 44-50.

8. Ягупов В.В. Информационно-аналитическая деятельность руководителей профессиональных учебных заведений: основные характеристики, структура и этапы / В.В. Ягупов // Модернізація професійної освіти і навчання: Зб. наук. пр. / [редкол. : В.О. Радкевич (голова) та ін.]. — К. : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2013. — Вип. 3. — С. 152-165.

УДК 373.2.016 : 598.2/075.8)

*О.М. Якубчик, викладач,
Барський гуманітарно-педагогічний коледж ім. М. Грушевського
І.П. Любарська, викладач,
Барський гуманітарно-педагогічний коледж ім. М. Грушевського*

СТВОРЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА У ДНЗ ШЛЯХОМ УПРОВАДЖЕННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

В статье обосновывается метод проектов как инновационная технология. В процессе проектной деятельности студенты под руководством педагога-наставника приобретают новые знания, умения и навыки, исполняя практические задания-проекты.

***Ключевые слова:** метод проектов, задания-проекты, технология проектирования, алгоритм проектной деятельности, типы проектов, участники проекта.*

The article elaborates on the method of projects as innovative technology. In the project activity under the guidance of a teacher-tutor children acquire new knowledge and skills by performing practical tasks-projects.

***Keywords:** method of projects, tasks-projects, project technology, algorithm of project activities, types of projects, the project participants.*

Постановка проблеми. В оновленому Базовому компоненті дошкільної освіти, зокрема в освітній лінії «Дитина в природному довкіллі», виокремлено завдання вихователя при ознайомленні дитини з природним довкіллям. Одне з них – викликати в дитини потребу дбайливо ставитися до рослин і тварин найближчого природного довкілля [1, с. 5].

Ефективним методом, що сприяє модернізації освітньої системи, є творче проектування. У науковій літературі та педагогічній практиці проект розглядають як шість «П»: проблема проектування, планування, пошук інформації, продукт, презентація, портфоліо.

Технологія проектування за сучасних умов є ефективним засобом у використанні дошкільної освіти, тому схилиємося до думки науковців (М.Б. Романовська, Л.В. Зазуліна, О.М. Пехота), що саме метод екологічних проектів забезпечить системність і результативність реалізації завдань виховання екологічної культури в дошкільнят [3, с. 156].

В умовах сьогодення, коли великого значення надається розвитку пізнавальної активності дітей, виробленню в них прагнення до здобуття знань, вихователі ДНЗ не повинні залишати поза увагою виховання в підростаючого покоління гуманного, дбайливого ставлення до світу тварин.

На жаль, доводиться констатувати, що за сучасних умов ця робота в дошкільному навчальному закладі здійснюється недостатньо. Як показує практика, далеко не всі педагоги ознайомлені з методом проектів як інноваційною технологією, а відтак не застосовують його в навчально-виховному процесі при ознайомленні дітей із природою.

Один із можливих шляхів вирішення цього питання вбачаємо у виробленні чіткої методики, в основу якої було б покладено застосування методу проектів в екологічному вихованні дітей дошкільного віку.

Мета статті – опираючись на практичний досвід роботи, розкрити власні погляди на технологію проектної діяльності дітей дошкільного віку під керівництвом педагога-наставника.

З огляду на вищесказане, детальніше зупинимося на змісті означеного поняття. Метод проектів – це освітня технологія, яка спрямована на здобуття студентами знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування в них специфічних умінь та навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку [3, с. 32]. Метод проектів є своєрідною формою перспективного планування навчальної роботи за участю дітей. Разом із тим це специфічна педагогічна технологія, за якою здійснюється цей план.

Аналіз наукових досліджень. Дослідження сучасних учених (О.М. Матюшкіна, В.Т. Кудрявцева, Т.О. Піроженко) з питань проблемного навчання дітей дошкільного віку показали, що сприймання і вирішення проблем – цілком природні прояви дитини [2, с. 6]. Сутність проектної діяльності ґрунтується на загальному психологічному понятті діяльності дитини. Це було висвітлено відомими вченими Л.С. Виготським, В.В. Давидовим, О.М. Леонтьєвим, С.Л. Рубінштейном та іншими. Застосування методу проектів у дошкільному навчальному закладі має на меті стимулювання інтересу дітей до певних проблем і їх розв'язання через діяльність, а також практичне застосування надбаних знань та розширення можливостей дошкільників для самореалізації [4, с. 58].

Проектна діяльність має два аспекти – педагогічний і психологічний. Доктор психологічних наук Т.О. Піроженко визначає цей метод як «психолого-педагогічне проектування» [5, с. 8].

Виклад основного матеріалу. Сутність проектної технології полягає в стимулюванні студентів до актуальних проблем сьогодення, у раціональному поєднанні теоретичних знань учасників проекту з практичним застосуванням їх з метою розв'язання конкретних завдань.

Практичною цінністю проектування є його зорієнтованість на кінцевий результат.

Метод проектів допомагає реалізувати діяльнісний підхід у навчанні, застосовувати набуті знання і вміння та інтегрувати їх під час роботи. Це дає можливість студентам об'єднуватися в групи за інтересами, забезпечує різноманітну рольову діяльність у процесі роботи над проектом, виховує обов'язковість виконання завдань у визначені терміни, взаємодопомогу, рівність і свободу у висловленні думок, уміння відстоювати і захищати власні ідеї.

Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що метод проектів виявляє творчий потенціал кожного студента; стимулює студентів до пошуково-дослідницької діяльності; сприяє врахуванню їх інтересів, нахилів та здібностей; розвиває вміння аналізувати ситуацію, робити висновки й узагальнення; підвищує методичну культуру; формує вміння працювати самостійно, творчо.

Зупинимося на типах, які може мати проектна технологія.

Творчі проекти: не мають детально опрацьованої структури спільної діяльності учасників; вона розвивається, підпорядковується кінцевому результату, прийнятій групою логіці спільної діяльності, інтересам учасників проекту, які заздалегідь домовляються про заплановані результати і форму їхнього представлення.

Ігрові проекти: учасники вибирають собі визначені ролі, обумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути і літературні персонажі, і реально існуючі особистості; імітуються їхні соціальні і ділові стосунки, які ускладнюються ситуаціями, вигаданими учасниками. Ступінь творчості студентів дуже високий, але домінуючим видом діяльності є все-таки гра.

Інформаційні проекти: спрямовані на збирання інформації про будь-який об'єкт, явище, на ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз та узагальнення фактів. Такі проекти потребують добре продуманої структури, можливості систематичної корекції в ході роботи над проектом.

Практико-орієнтовані проекти: результат діяльності учасників чітко визначено від початку, він орієнтований на соціальні інтереси учасників (документ, програма, рекомендації, проект закону, словник) [3, с. 160].

Проекти за часовою тривалістю бувають: короткодючі (охоплюють кілька занять із програми дисципліни); середньої тривалості (тиждень, місяць); довготривалі (кілька місяців).

Подамо етапи роботи над проектом.

Підготовчий етап включає: вибір теми проекту; визначення проекту за характером контактів, кількістю учасників; з'ясування актуальності теми, визначення мети і завдань проекту.

Наступний етап – робочий. У цей етап входить визначення кола заходів, термін виконання, прогнозування результатів.

План реалізації проекту включає складання графіка завдань та заходів проекту.

Підсумки реалізації проекту – це останній етап роботи, який включає узагальнення результатів проекту та їх презентацію через засоби масової інформації [5, с. 9].

Так, у процесі вивчення теми «Ознайомлення дошкільників зі свійськими та дикими тваринами» студентам було запропоновано ознайомитися з технологією проектування – методом проектів – з метою більш ефективного ознайомлення дошкільнят зі свійськими та дикими тваринами.

Доцільним у роботі з дошкільнятами є використання методу проектів, розробленого французьким педагогом та мислителем Селістеном Френе. У процесі проектної технології діти набувають нових знань, умінь і навичок у ході планування і виконання практичних завдань-проектів.

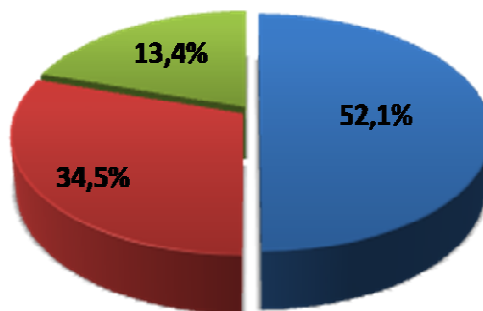
Заздалегідь зі студентами було опрацьовано Базовий компонент дошкільньої освіти, Базову програму розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі», методичні посібники, фахову літературу.

Майбутні вихователі розробили проект, який включав реєстраційну картку, що має назву «Розвиток пізнавальної активності дошкільників у процесі ознайомлення зі свійськими та дикими тваринами»; анотацію, визначення мети і перелік завдань, план (заходи) реалізації проекту з проблем ознайомлення дошкільників зі свійськими та дикими тваринами; очікувані результати.

Організуючи роботу над технологією проектування, як було сказано вище, учасники об'єдналися у творчі групи, у якій обрали керівників. Кожна творча група отримала завдання, які реалізовувалися у ході педагогічної практики: спостереження за тваринами; пошуково-дослідницька робота з метою виявлення рівня знань дошкільників про тварин; спостереження за мешканцями тваринного світу; виготовлення дидактичних ігор для ознайомлення дітей зі свійськими та дикими тваринами; співпраця з сім'ями вихованців з питань виховання в них дбайливого ставлення до тварин; створення фотоальбому «Тварини – наші менші брати!»; участь студентів та дітей в акції «Ми тваринок любимо, піклуємось про них, годуємо» та інше.

Рівень сформованих знань дітей про свійських та диких тварин місцевого краю

■ Високий рівень ■ Середній рівень ■ Низький рівень



У ході педагогічної практики студентами було проведено дослідження з метою з'ясування рівня знань дітей старшого дошкільного віку про свійських та диких тварин. Результати досліджень показано на рис.1.

Студенти провели дослідження з дітьми старшої групи ДНЗ № 8 «Дружба» м. Бар. Участь у дослідженні брали 23 дитини. Дослідження показало такі результати за рівнем знань дошкільників: 52,1% – високий; 34,5% – середній; 13,4% – низький.

Використання проектної технології допомогло вирішити цілу завдань: розвиток пізнавальної активності дошкільнят; формування життєвої компетентності (дитина набуває дієспроможності в різних життєвих ситуаціях); розвиток креативності, самостійності в прийнятті рішень; формування Я-концепції («я можу», «я хочу», «мене приймають», «мене люблять»); розвиток особистісних якостей емоційно-образної сфери кожної дитини; формування вміння й навичок навчального, виховного і комунікативного напрямку.

Варто зазначити, що ефективність проектної технології залежить від підготовчої роботи педагога, який повинен заохочувати дітей до різних видів діяльності, створювати умови для розвитку дослідницьких, пошукових, креативних здібностей дошкільників.

Для успішного впровадження проектної діяльності в дитячому колективі педагог із наставника перетворюється на помічника, порадирика, який завжди перебуває не «над дитиною», а поряд із нею. Важливо, щоб між учасниками навчально-виховного процесу переважав демократичний стиль взаємин, який передбачає розуміння і прийняття дошкільника таким, який він є, прояв поваги до дитини та її батьків – учасників проекту, надання їм педагогічної підтримки.

Висновки. Педагогу слід пам'ятати: щоб підготуватися до впровадження проекту, йому необхідно визначити тему проектування на основі вивчення інтересів дітей; розробити з урахуванням алгоритму проектної діяльності орієнтовний хід проекту, який спрямований на досягнення мети; ознайомити батьків із цією темою; створити умови для висунування проблеми, необхідної для організації проектної діяльності; збирати, накопичувати матеріал до різних видів діяльності дітей; у випадку необхідності, залучити фахівців (музичний керівник, психолог та інші) до здійснення відповідних розділів проекту; орієнтовно визначити продукт для підсумкової презентації. Спільна діяльність педагога та дітей можуть уточнюватися, доповнюватися впродовж усього процесу підготовки проекту.

Методика передбачає систему поетапної діяльності дітей і педагога за алгоритмом.

З огляду на наш досвід, можна стверджувати, що використання методу проектів у ході навчально-виховної роботи є ефективним засобом активізації творчого мислення дітей та продукування оригінальних ідей. Про це свідчить низка проведених заходів, розроблених студентами, які вони зможуть активно використовувати в подальшій практичній діяльності.

Упровадження технології проектування в навчально-виховний процес сприяє підвищенню рівня педагогічної майстерності студентів, дає їм змогу активно взаємодіяти; пробуджує в них прагнення виявляти творчий потенціал, залучає до пошуково-дослідницької діяльності; сприяє врахуванню інтересів, нахилів та здібностей дітей; вчить аналізувати ситуацію, робити висновки й узагальнення; формує вміння працювати творчо та готує майбутнього вихователя до професійної діяльності в дошкільному навчальному закладі.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. Розділ сфера «Природа». – К.: Знання, 2001. – 78 с.
2. Зазуліна Л.В. Педагогічні проекти: науково-методичний посібник / Л.В. Зазуліна. – Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2006. – 40 с.
3. Інновації в дошкільній освіті. Програми, технології, проекти, ідеї, досвід: [посібник на допомогу дошкільним працівникам] / Авт.-упор.: Л.В. Калуська, М.В. Отрошенко. – Мандрівець, 2010. – 376 с.
4. Метод проектів у діяльності дошкільного закладу / Укладач Л.А. Швайка. – Х.: Вид. група «Основа», 2010. – 203 с.
5. Піроженко Т.О. Програма технології психолого-педагогічного проектування / Т.О. Піроженко // Дитячий садок. – 2004. – №16. – С. 8-9.

Науково-педагогічне видання

ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ

Випуск № 82

Редакційна колегі: О.А. Удод (головний редактор) та ін..

Компютерна верстка і набір: С.Ю. Ілліч, Н.З.Сіранчук

Підписано до друку 14.02. 2015 р.
Формат А 4 Папір офсетний
Друк офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Умов. друк. арк. 28,9 Обл.-вид. арк. 30,2
Наклад прим. Зам. №

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21
Тел.:(0432) 69-67-69, 603-000.
e-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>