

ISSN 2076-586X

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

Серія
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Виходить 18 разів на рік
Заснований у березні 1997 року

№ 3. 2016

Черкаси – 2016

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького**
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 21391-11191Р від 25.06.2015

Матеріали "Вісника" присвячені актуальним проблемам соціально-педагогічної роботи, професійної підготовки спеціалістів соціальної сфери. У публікаціях досліджуються аспекти соціально-педагогічної роботи з різними категоріями населення, зокрема: соціально-педагогічна робота з сім'ями, дітьми та молоддю, людьми похилого віку, підлітками, схильними до адиктивної поведінки; спрямованої на виявлення та розвиток обдарованості дитини; взаємодію фахівців з дитячими, молодіжними та громадськими організаціями; формування професіоналізму спеціалістів соціальної сфери, аналізується міжнародний і вітчизняний досвід соціально-педагогічної діяльності.

Наукові статті збірника рекомендовані викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, соціальним працівникам, а також усім, хто цікавиться соціально-педагогічною проблематикою.

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук» на підставі Наказу МОН України від 12 травня 2015 р. № 528).

Випуск №3 наукового журналу Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» рекомендовано до друку та до поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 6 від 28.04.2016).

Журнал реферується Українським реферативним журналом "Джерело" (засновники: Інститут проблем реєстрації інформації НАН України та Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського).

Головна редакційна колегія:

Черевко О.В., д.е.н. (головний редактор); *Боєчко Ф.Ф.*, член-кор. НАПН України, д.б.н., проф. (заступник головного редактора); *Корновенко С.В.*, д.і.н., проф. (заступник головного редактора); *Кирилюк Є.М.*, д.е.н., доц. (відповідальний секретар); *Архипова С.П.*, к.пед.н., проф.; *Біда О.А.* д.пед.н., проф.; *Гнезділова К.М.*, д.пед.н., доц.; *Головня Б.П.*, д.т.н., доц.; *Гусак А.М.*, д.ф.-м.н., проф.; *Земзюліна Н.І.*, д.і.н., доц.; *Жаботинська С.А.*, д.філол.н., проф.; *Кузьмінський А.І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Кукурудза І.І.*, д.е.н., проф.; *Лизогуб В.С.*, д.б.н., проф.; *Ляшенко Ю.О.*, д.ф.-м.н., доц.; *Марченко О.В.*, д.філос.н., проф.; *Масненко В.В.*, д.і.н., проф.; *Мігус І.П.*, д.е.н., проф.; *Мінаєв Б.П.*, д.х.н., проф.; *Морозов А.Г.*, д.і.н., проф.; *Перехрест О.Г.*, д.і.н., проф.; *Поліщук В.Т.*, д.філол.н., проф.; *Савченко О.П.*, д.пед.н., проф.; *Селіванова О.О.*, д.філол.н., проф.; *Чабан А.Ю.*, д.і.н., проф.; *Шпак В.П.*, д.пед.н., проф.

Редакційна колегія серії:

Гнезділова К.М., д.пед.н., доц. (відповідальний редактор напрямку "Методика навчання"); *Сердюк З.О.*, к.пед.н., доц. (відповідальний секретар напрямку "Методика навчання"); *Шпак В.П.*, д.пед.н., проф. (відповідальний редактор напрямку "Управління освітою"); *Михальчук О.О.*, к.пед.н., доц. (відповідальний секретар напрямку "Управління освітою"); *Біда О.А.*, д.пед.н., проф. (відповідальний редактор напрямку "Теорія та історія педагогіки"); *Кучай Т.П.*, к.пед.н., доц. (відповідальний секретар напрямку "Теорія та історія педагогіки"); *Архипова С.П.*, к.пед.н., проф. (відповідальний редактор напрямку "Соціальна педагогіка"); *Майборода Г.Я.*, к.пед.н., доц. (відповідальний секретар напрямку "Соціальна педагогіка"); *Данилюк С.С.*, д.пед.н., проф. (відповідальний редактор напрямку "Професійна освіта"); *Лодатко Є.О.*, д.пед.н., проф. (відповідальний секретар напрямку "Професійна освіта"); *Акуленко І.А.*, д.пед.н., проф.; *Бурда М.І.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Вовк О.І.*, д.пед.н., доц.; *Грабовий А.К.*, к.пед.н., доц.; *Градовський А.В.*, д.пед.н., проф.; *Гриценко В.Г.*, к.пед.н., доц.; *Десятов Т.М.*, д.пед.н., проф.; *Дімітріна Каменова*, проф. (Болгарія); *Євтух М.Б.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Капська А.Й.*, д.пед.н., проф.; *Кондрашова Л.В.*, д.пед.н., проф.; *Король В.М.*, к.пед.н., проф.; *Крилова Т.В.*, д.пед.н., проф.; *Кузьмінський А.І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Мельников О.І.*, д.пед.н., проф. (Білорусь); *Мілушев В.Б.*, доктор, проф. (Болгарія); *Ничкало Н.Г.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Остапенко Н.М.*, д.пед.н., проф.; *Савченко О.П.*, д.пед.н., проф.; *Семеріков С.О.*, д.пед.н., проф.; *Симоненко Т.В.*, д.пед.н., проф.

Адреса редакційної колегії:

18000, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
кафедра дошкільної і початкової освіти. Тел. (0472) 33-10-96
web-сайт: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>
e-mail: tetyanna@ukr.net

УДК 37.378

КОЛОМІЄЦЬ Алла Миколаївна

доктор педагогічних наук, професор

Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

e-mail: alla_Kolomiec@mail.ru

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

***Анотація.** У статті розглядається формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів. На основі дослідження професійної діяльності вчителя початкових класів визначено структуру його професійної культури, до якої належать: методологічна, наукова, технологічна, моральна, правова, естетична, екологічна, психологічна, інформаційна тощо.*

***Ключові слова:** інформаційна культура, майбутній вчитель початкових класів, освіта, інформаційні технології.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризується зростанням ролі інформації в соціальних відносинах, швидкості її опрацювання за рахунок комп'ютерної техніки та впровадженням заснованих на ній нових інформаційних технологій у всі сфери суспільного життя. Саме ці процеси сприяли тому, що суспільство дістало назву інформаційного.

Метою статті є розкрити основні положення інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Очевидно, що інформатизація освіти вимагає відповідності професійної підготовки вчителів сучасному рівню інформатизації суспільства. Звідси слідує, що однією з глобальних цілей інформатизації освіти є підготовка педагогів, які володіють високим рівнем інформаційної культури, готові застосовувати нові інформаційні телекомунікаційні технології (ІТКТ) в процесі навчання й управління освітою, беруть активну участь у процесі інформатизації освіти. Під інформаційною культурою ми розуміємо інтегроване особистісне утворення, що є чинником і показником професійної підготовки, представляючи систему знань, умінь і навичок із формулювання потреби в інформації; здійснення пошуку необхідної інформації з усієї сукупності інформаційних ресурсів; з відбору, оцінювання, збереження, інтеграції, структуризації та створення нової інформації.

Необхідність формування інформаційної культури в майбутніх учителів зумовлена тим, що змінюється інформаційне забезпечення навчального процесу у ВНЗ і школах, формується інформаційна інфраструктура, розширюється мережа інформаційних баз знань, електронних освітніх і міжнаукових комунікацій. Крім того, процес інформатизації педагогічної освіти ініціює: удосконалення методології і стратегії відбору змісту, методів і організаційних форм навчання, виховання, що відповідають завданням розвитку майбутнього вчителя в сучасних умовах інформаційного суспільства; проектування та реалізацію науково-методичних систем навчання, що орієнтовані на розвиток інтелектуального потенціалу студентів, на формування вмінь самостійно здобувати знання, переробляти інформацію; створення і застосування засобів нових ІТКТ, систем інформаційного обміну, що забезпечують функції збирання, продукування, накопичення, зберігання і передавання інформації.

Виникнення глобального інформаційного суспільства та проблеми його формування в Україні вимагають модернізації всіх сфер суспільного життя, і насамперед – освітянської. Провідні науковці світу пропонують теоретико-методологічною основою модернізації освіти вибрати інформаціональну парадигму, яка вже значно модернізувала основні процеси генерування знань і засоби комунікації тих держав, де успішно формується інформаційне суспільство (Японія, США, Скандинавські та деякі інші країни).

На основі аналізу досліджень з проблем розвитку інформаційного суспільства визначені основні положення інформаціональної парадигми: інформаційне суспільство – це суспільство, засноване на знаннях; основний чинник зростання національного продукту – це прогрес знань і технологій; джерело продуктивності полягає у технології генерування знань, обробки інформації; осьовим принципом постіндустріального суспільства є величезна соціальна значимість теоретичного знання та його нова роль як спрямовуючої сили соціальних змін; знання і кваліфікація стають предметом влади й неодмінною умовою для входження в еліту.

Усі названі положення визначають нові функції освіти і роль педагогічної еліти в розвитку інформаційного суспільства. Замість трансляції готових знань, що тривалий час використовувалися для вже наявних технологій, освіта сьогодення покликана бути випереджувальною, готувати суб'єкта навчання до самостійного оволодіння необхідною інформацією та формувати вміння застосовувати здобуті знання в умовах швидких суспільних змін. Замість обслуговувальної функції освіта має виконувати функцію створювальну, що значно підвищує рівень відповідальності педагогів за розвиток інформаційного суспільства. Педагог інформаційного суспільства із основного джерела знань перетворюється в провідника в інформаційному середовищі і момічника в здобуванні необхідних знань.

Новими функціями, які має виконувати освіта в ІС, є такі: створення умов для неперервної самоосвіти; забезпечення доступу до світових інформаційних ресурсів; розвиток навичок творчої інформаційної діяльності.

На основі дослідження професійної діяльності вчителя початкових класів визначено структуру його професійної культури, до якої належать: методологічна, наукова, технологічна, моральна, правова, естетична, екологічна, психологічна, інформаційна та ін. види культур. Детальний аналіз специфіки кожного із названих компонентів показує, що вони тісно пов'язані, утворюючи інтегральну цілісну структуру. Розвиток чи занепад одного з них неминуче спричинюють якісні зміни в інших. Це все доводить, що професійно-педагогічна культура володіє системними ознаками, а тому до дослідження її розвитку можна застосувати системно-синергетичний підхід.

Професійно-педагогічна культура є відкритою системою, бо на її розвиток значно впливають зовнішні чинники, що визначаються рівнем розвитку суспільства (статус педагога в суспільстві, вимоги суспільства до педагогічних кадрів, умови педагогічної праці, заробітна плата тощо). Отже, оскільки професійно-педагогічна культура є відкритою системою, що самоорганізовується, то для її розвитку, згідно із законами синергетики, необхідно підсилювати дію позитивних чинників, зменшувати вплив негативних і залучати всі можливі ресурси самоорганізації, до яких відносимо: загальнокультурний, фаховий і загальноосвітній рівень учителя, його потреби й інтереси, особистісні цінності.

На основі системно-синергетичного підходу доведено, що інформаційна культура є підсистемою професійно-педагогічної культури вчителя, а інформаційна діяльність – системоутворювальним чинником інформаційної культури. За допомогою методів математичної статистики показано, що рівень інформаційної культури суттєво впливає на розвиток кожного структурного компонента професійної культури вчителя, а отже, і на становлення його професіоналізму загалом.

Підсумовуючи різні підходи до трактування інформаційної культури, можна констатувати, що інформаційна культура вчителя на сучасному етапі розвитку суспільства і педагогічної освіти – це його новий світогляд, нове мислення, нові форми спілкування і життєдіяльності в різних інформаційних потоках, що орієнтовані на саморозвиток і самоосвіту.

Процес формування інформаційно грамотної особистості вчителя ґрунтується на організації інформаційної діяльності, головне завдання якої полягає в підготовці до життя в сучасних інформаційних умовах, навчанні знаходити, сприймати, розуміти, використовувати

різноманітну інформацію, усвідомлювати специфіку її впливу на психіку, спілкуватися через засоби масової інформації.

Теоретичними основами формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів є фундаментальні положення філософії освіти, сучасні педагогічні концепції, діяльнісна теорія навчання, концептуальні положення теорії систем і синергетики, досягнення теорії інформації. З позицій системно-синергетичного підходу теоретично визначені закономірності розвитку системи професійної культури вчителя та інформаційної культури, як її підсистеми: генетична, ускладнення структури, однонаправленість і періодичність, самоорганізація, експоненційний закон розвитку. Доведено, що розвиток інтелектуальної системи, якою є професійно-педагогічна культура, залежить від ступеня надходження, опрацювання й ефективного використання інформаційних потоків із навколишнього середовища. А тому інформаційна культура є головним компонентом у цій системі і джерелом її розвитку.

Методичними основами формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів стали: створення курсу „Основи інформаційної культури майбутнього вчителя” та методичного забезпечення до нього; вивчення комп’ютерно-орієнтованих дисциплін; методика застосування ІТКТ у навчальному процесі; методичні прийоми та технології організації інформаційної діяльності студентів; вивчення методики застосування ІТКТ у школі; створення інтегрованих спецкурсів та їхнього методичного забезпечення.

Базуючись на дослідженнях провідних українських та зарубіжних науковців, можна виокремити такі три основні компоненти, з яких складається інформаційна культура: 1) культура розумової праці; 2) комунікативна культура; 3) комп’ютерна грамотність та інформаційна компетентність. Такий поділ є умовним, оскільки всі компоненти інформаційної культури взаємопов’язані: розвиток чи занепад одного із них впливає на якісні зміни інших, ще раз підтверджуючи те, що інформаційної культура має системний характер.

Основними показниками сформованості інформаційної культури є такі: висока комунікативна культура; розуміння тенденцій розвитку інформаційного суспільства; володіння основами аналітичної переробки інформації; уміння працювати з різнопредметною інформацією; знання особливостей інформаційних потоків у педагогічній сфері діяльності; уміння здобувати інформацію з різних джерел; уміння оцінювати якість інформації; уміння інтегрувати різнопредметну інформацію; уміння створювати власну інформацію; уміння презентувати нову інформацію в зрозумілому для споживача вигляді.

Інтенсивна систематична інформаційна діяльність є найважливішим чинником становлення таких характеристик професійного мислення майбутнього вчителя: глибина; гнучкість; об’ємність; стійкість; усвідомленість; мобільність; діалогічність; самостійність. Визначено, що ефективність інформаційної діяльності значно посилюється, якщо в основу навчально-виховного процесу покласти принцип особистісно-орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, комунікативно-когнітивного, інтегративного підходів.

Метою впровадження ІТКТ у підготовці вчителя початкових класів є: адаптація студентів до сучасного інформаційного середовища; активізація освоєння змісту освіти і загального розвитку; активізації пізнавальної діяльності та розвиток потреби в творчості. Основними напрямками використання ІТКТ були: здобування, збереження, опрацювання і тиражування інформації; презентація навчального матеріалу; індивідуалізація та диференціація навчання; контроль, облік і реєстрація знань; виготовлення дидактичних матеріалів; здійснення інтеграції знань; розвиток творчих здібностей студентів.

Система з розвитку комп’ютерної грамотності як важливої складової інформаційної культури майбутнього вчителя містить такі структурні компоненти: комп’ютерна презентація навчальної інформації; вивчення комп’ютерно-орієнтованих дисциплін; здійснення комп’ютерної діагностики рівня засвоєння інформації; виготовлення дидактичних матеріалів за допомогою ІТКТ; використання мережі Інтернет для самоосвіти і творчої праці.

Результати дослідження підтвердили, що застосування ІТКТ допомагає розв'язати такі дидактичні проблеми: інтенсифікація та оптимізація навчального процесу; індивідуалізація та диференціація навчальної діяльності студентів; активізація пізнавальної і творчої діяльності; розвиток самостійності в розв'язуванні навчальних завдань; організація поетапного та підсумкового контролю результатів навчання; діагностування рівнів інтелектуальної активності студентів, їхніх комунікативних, організаторських та інших особистісних якостей.

Використання ІТКТ у професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів дає такі дидактичні ефекти: розширення можливостей подання інформації за рахунок кольору, графіки, мультиплікації, музики, голосового супроводу; розширення можливостей доступу до раніше недоступної інформації; швидкість одержання необхідної інформації; збільшення кількості творчих завдань, які можна використати в навчально-виховному процесі; підвищення інтересу до роботи з ПК і підсилення мотивації навчання; розкриття додаткових можливостей у рефлексії студентами своєї інформаційної діяльності завдяки тому, що вони мають змогу одержати наочне відображення наслідків своїх дій; ширші можливості здійснення дослідницької роботи; підтримується діяльнісний підхід до навчального процесу; автоматизація окремих операцій.

Висновки. Інформатизація професійної освіти майбутнього вчителя початкових класів забезпечує досягнення двох стратегічних цілей: поліпшення якості підготовки фахівців з новим типом мислення, що відповідає вимогам інформаційного суспільства, та збільшення ефективності всіх видів навчально-пізнавальної та професійної діяльності на основі використання ІТКТ. Практика показала, що здійснення студентами інтегрування інформації виробляє певний стиль мислення і стратегію інформаційної діяльності майбутнього вчителя, які характеризуються оперативністю аналізу інформації, розвиваються вміння і навички різносторонньо розглядати факти, здатність перетворювати наукову і науково-популярну інформацію в навчальну, застосовувати доцільні прийоми й методи навчання. Крім того, діяльність із структурування уроків набуває творчого характеру, підсилюється потреба в пошуку нової інформації.

KOLOMIETS Alla Mykolaivna, Doctor of pedagogical sciences, Professor, Mykhaylo Kotsiubynskyi State Pedagogical University at Vinnitsa
e-mail: alla_Kolomiec@mail.ru

FORMATION OF INFORMATION CULTURE OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Summary. In the article the formation of information culture of the future primary school teacher. Based on the research of professional primary school teacher determined the structure of its professional culture, which includes: methodological, scientific, technological, moral, legal, aesthetic, ecological, psychological and informational.

Computerization of professional education of future elementary school teacher achieves two strategic goals: improving the quality of training of a new type of thinking that meets the requirements of the information society, and to increase the efficiency of all kinds of teaching and learning and professional activity on the basis of ITCT. Practice has shown that exercise students integrate information produces a thinking style and strategy information of future teachers, characterized by urgency analyze information, develop skills multi-task to examine the facts, the ability to convert scientific and popular scientific information in the study, apply appropriate techniques and training methods. In addition, the activity of structuring lessons becomes creative nature, reinforced the need for finding new information. Key indicators of formation of information culture are: high communicative culture; understanding the trends of the information society; possession basics of analytical information processing; ability to work with *riznopredmetnoyu* information; knowledge of information flow in the educational field; the ability to obtain information from various sources; the ability to assess the quality of information; ability to integrate *riznopredmetnu* information; the ability to create their own information; the ability to present new information in a clear form to consumers.

Key words: information culture, future primary school teacher, education, information technology.

Одержано редакцією 12.03.2016
Прийнято до публікації 16.03.2016

УДК 37.018(73)

БІДУК Наталя Михайлівнадоктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри іноземних мов
Хмельницького національного університету
e-mail: biduk_nm@rambler.ru

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ США

***Анотація.** У статті розглянути соціальні і педагогічні засади виховання толерантності в учнів загальноосвітніх шкіл США. Визначено чинники, що впливають на виховання толерантності в учнівської молоді. Наголошено на ефективність виховання толерантної особистості учня впливає толерантне освітнє середовище, яке забезпечує атмосферу ненасильства, безпечної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, демократичний стиль педагогічного управління, психолого-педагогічну підтримку та врахування позитивного досвіду учнів на основі довіри, поваги, терпіння, толерантного ставлення.*

***Ключові слова:** толерантність, виховання, толерантне освітнє середовище, учні, педагогічна взаємодія, соціально-педагогічні засади, досвід США.*

Постановка проблеми. Реалії сьогодення потребують толерантних комунікацій і толерантного ставлення один до одного, а відтак актуалізують необхідність здійснення компетентного педагогічного впливу на процес виховання толерантної особистості, формування високого рівня її загальної культури, гуманістичних цінностей, моральних якостей. З огляду на психолого-педагогічну характеристику сучасних учнів професійна діяльність учителя передбачає створення умов для конструктивної взаємодії і порозуміння з усіма учасниками педагогічного процесу; надання учням можливостей вибору поведінкових альтернатив; забезпечення розвитку їх творчого потенціалу, ініціативності, відповідальності та особистісного самоствердження; сприяння успішній соціалізації молодого покоління.

У цьому контексті значний інтерес становить вивчення прогресивних ідей зарубіжного досвіду, зокрема США, де на фоні зміни ціннісних установок суспільства накопичено цінний досвід виховання толерантності в учнівської молоді. Історично притаманний американцям принцип індивідуалізму в сучасних умовах отримав новий зміст – соціалізацію. Національні особливості, які укорінені в культурі США і знайшли своє вираження в таких рисах як активність, підприємливість, діловитість тощо, підкріпились новими якостями: усвідомленням необхідності взаємовигідного співробітництва, прагненням до партнерства, толерантністю. Вивчення, аналіз, осмислення й запровадження на вітчизняних теренах передових ідей педагогічної освіти США є важливим джерелом розвитку і модернізації цієї галузі в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна наука розглядає проблему толерантності в онтогенезі у філософському, психологічному, педагогічному та соціокультурному контекстах. Різні аспекти проблеми виховання гуманістичних цінностей, осмислення сутності феномена «толерантність» та його особливої значущості для виховання особистості, а також демократичні підходи до організації навчально-виховного процесу знайшли висвітлення у дослідженнях вітчизняних (О. Волошина, Е. Галицьких, О. Грива, В. Жуковський, М. Красовицький, О. Орловська, Ю. Тодорцева та ін.) та американських (Д. Ваггонер, С. Еллам, С. Ліндхолм, Дж. Холл та ін.) учених. Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури свідчить про необхідність подальшого вивчення проблем виховання толерантності учнів сучасної школи, оскільки окремі її аспекти залишаються висвітленими не повною мірою, зокрема у контексті зарубіжного досвіду.

Метою статті є виявлення особливостей навчально-виховного процесу формування толерантної особистості учня в педагогічному досвіді США.

Виклад основного матеріалу. Упродовж багатьох років США залишається багатоетнічною країною. Різномітний склад населення об'єднався навколо

англосаксонського протестантського ядра, культура якого домінує і в наш час. Крім євро-американців, населення США складається з великої кількості етнічних меншин зі специфічними культурами, мовою, віруваннями, традиціями тощо. Серед етнічних груп найчисленнішими є афроамериканці (30 млн осіб), латиноамериканці (20 млн осіб), азіатоамериканці (4 млн осіб) і корінний народ Америки – індіанці (2 млн осіб). Більшість мігрантів останніх років прибувають з неєвропейських, неангломовних країн [1]. До 2026 року, згідно з демографічними прогнозами, представники етнічних меншин становитимуть більшість населення – близько 70% [2, с. 6].

В умовах полікультурного розвитку американського суспільства, стрімких демографічних змін в етнічному складі населення, розриву між матеріальним рівнем жителів приміських зон та центральних територій, посилення релігійної нетерпимості, дискримінації, конфліктів, збільшення кількості неповних сімей, все більшого значення набувають цінності, які необхідні для загального виживання і вільного розвитку: етика і стратегія ненасильства, терпимість до цінностей, культур різних народів, діалог та взаєморозуміння, толерантність, пошук взаємних компромісів тощо. У цьому контексті толерантність розглядаємо як поліаспектне утворення, яке, з одного боку, детерміноване суспільством і належить до соціальних цінностей, а з другого – є важливим елементом внутрішньої структури особистості, формування якої відбувається в умовах толерантного освітнього середовища.

Наприкінці ХХ століття у США було проведено дослідження, що ставило за мету вивчення толерантності американського суспільства. У науковій праці «Америка розколюється?» професори С. Ліндхолм і Дж. Холл узагальнили результати цього дослідження, зокрема: по-перше, толерантність найсильніше виявляється в американців у віці 30–49 років і різко знижується, як у більш молодших, так і у людей старших 50-ти років; по-друге, існує пряма залежність між освітою і толерантністю: чим вища освіта, тим більший ступінь толерантності; по-третє, опитані виявили високу ступінь власної толерантності, маючи сумнів щодо наявності толерантності у представників їхньої соціальної групи [3]. Ці дані засвідчують, що американці відчують особисту стурбованість відносно толерантності свого суспільства. З урахуванням вищезазначеного в США суттєво підвищується соціальний запит на виховання толерантності в учнівської молоді.

За результатами опрацювання законодавчих документів «Цілі 2000: досягнення національних цілей освіти» (1991), «Освіта світового класу» (1993), «Акт про освіту Америки» (1996), «Закон про початкову та середню Освіту» (1998) та його нова редакція, відома під назвою «Жодної відстаючої дитини» (2002) визначено загальну стратегію організації навчально-виховного процесу в американській школі, яка відображає основні соціальні цінності суспільства, орієнтуючись на розвиток індивідуальних здібностей учнів та створення толерантного освітнього середовища. Толерантне освітнє середовище забезпечує атмосферу ненасильства, безпечної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, демократичний стиль педагогічного управління, психолого-педагогічну підтримку та врахування позитивного досвіду учнів на основі довіри, поваги, терпіння, толерантного ставлення, а також сприяє ефективності та успішності навчання і виховання толерантної особистості.

З огляду на вищезазначене, вважаємо за необхідне розглянути соціальні і педагогічні засади виховання толерантності в учнів загальноосвітніх шкіл США.

Наприкінці ХХ століття американське суспільство пережило перехід від індустріальної фази до науково-технічної, що докорінно змінило повсякденний побут людей та вплинуло на їхнє соціальне та духовне життя. Незважаючи на зміни соціально-економічного середовища США, американська сім'я залишається основним із соціальних інститутів (церква, спільнота, школа, вулиця тощо), що впливають на розвиток та виховання особистості учня, оскільки саме в сім'ї відбувається перше набуття досвіду. Американський журнал «Parents» провів дослідження щодо виховної функції сучасної американської сім'ї. На запитання, які цінності є найважливішими для прищеплення дітям, на четверте місце респонденти поставили толерантність, 82% опитаних заявили, що це одна з найважливіших цінностей. На їх думку, компроміс, толерантність і

розуміння допоможуть пройти великий шлях до розвитку американської нації зі своєю системою цінностей [4, с. 320–321].

Водночас у соціальній структурі сім'ї відбулися глибокі зміни, що стали характерними для всіх етнічних груп, проте сімей окремих національних меншин вони торкнулися більшою мірою. Кількість учнів, які мають повноцінну сім'ю, зменшилася за останні 20 років з 85% до 71%. Що стосується повних сімей темношкірого населення США, то їх кількість скоротилася з 59% до 36%. Для іспанських сімей ці показники становлять 78% і 65% відповідно. Дві третини білошкірих американських дітей чи дітей іспанського походження мають обох батьків, і лише одна третина темношкірих американців живе в таких сім'ях [5, с. 63–64]. Несприятливі стосунки в сім'ї стають першопричиною зростання злочинності серед учнів. Природний процес соціалізації учнів порушився, про що свідчать поширення проявів насильства, жорстокості, злочинності, вандалізму та статевої розбещеності в останні роки у США. Антигуманізм, жорстокість та бездуховність життя штовхають чимало підлітків до самогубства, яке за кількістю жертв у США посідає друге місце після дорожніх пригод [6, с. 304].

Початок XXI століття у США позначився розривом у соціально-матеріальному рівні жителів багатих приміських районів, які належать до середнього і вищого класу, і жителів «внутрішніх» міст, що створило атмосферу високої соціальної напруженості, зумовило зростання злочинності, насильства, посилення конфліктів, особливо серед учнівської молоді. Бідність стала результатом низького рівня освіченості сім'ї, її розпаду, поширення безробіття, алкоголізму, наркоманії й високої оплати за житло. За даними служби Геллапа, наркоманія серед учнів старшої школи стала головною проблемою американського суспільства.

Водночас із загостренням глобальних проблем людства у США зростає розуміння, що виживання людського роду пов'язане з принципами гуманізму у суспільстві. Широке розуміння пріоритетності принципу гуманізму у розвитку американського суспільства визначило основний напрям реформи шкільної освіти – її гуманізацію. Посилилось значення гуманітарних аспектів змісту освіти. У зв'язку з цим виникла необхідність розширення матеріалу про історію, культуру, традиції інших народів у курсах літератури, історії, географії. Особливий акцент робився на таких питаннях, як взаємозв'язок людини та результатів її діяльності, мирне врегулювання конфліктів на різних рівнях, розуміння людиною відповідальності за свої дії. Гуманізація стосунків, прагнення створити атмосферу співпраці та взаєморозуміння стали новим виховним елементом у житті американської школи, який згодом, у результаті розвитку, став органічною частиною нового педагогічного напрямку. Головне у гуманістичній перебудові школи – створити умови для пізнання учнем самого себе, виховати повагу до інших людей та вміння співпрацювати з ними. У навчальні плани включені курси «Людина», «Мотиви поведінки людини», «Причини та попередження неправильної поведінки» тощо, що дають учням знання про найскладніший об'єкт – людину. Консультанти і психологи проводять індивідуальну роботу з учнями, які мали життєві труднощі і проблеми з поведінкою. Одночасно школа намагається створити максимально сприятливі умови для самореалізації особистості у різних сферах – створити толерантне освітнє середовище.

Усе більшу популярність отримує виховання, основане на співпраці, партнерстві. У таких умовах учень є рівноправним учасником педагогічного процесу, виникають довірливі стосунки між учнями і дорослими, реалізуються колективні педагогічні форми і методи, здійснюється сумісна діяльність учнів, вчителів і батьків, народжується атмосфера радості і творчості. Прикладом такого виховання є навчальні заклади Бостона і Рідінга під назвою «Справедливі громади». Їм вдалося створити емоційно-комфортні умови; дотримуватися справедливої, гуманної поведінки; демократизувати взаємостосунки «учитель–учень», «учитель–учитель», «учень–учень»; мирно вирішувати конфліктні ситуації; виховувати за допомогою самоуправління (шкільні і класні асамблеї) у процесі суспільно-корисної діяльності, враховуючи власні традиції шкільного життя; толерантно ставитися до кожного, незалежно від його культурно-етнічного походження. Майже в кожній школі США працюють спеціалісти-психологи, шкільні консультанти служби «Гайденс».

Вони підтримують учнів у випадку, якщо ті зустрічаються з насильством, морально-етичними проблемами. У США отримала розповсюдження так звана «поведінкова методика виховання», що передбачає вільну ігрову атмосферу, співробітництво вчителів та учнів.

З кінця XX століття в американській педагогіці почала набирати силу тенденція до полікультурного виховання, яке базується на тому, що кожна людина духовно і морально розвивається шляхом, притаманним її етнічній, національній культурі, але для збагачення, зміцнення єдності і взаєморозуміння між людьми у світі важливо поважати культурні відмінності кожної особистості, кожного народу. Представники полікультурного виховання вважають, що воно сприятиме вихованню толерантності, поваги до етнопсихологічних відмінностей і менталітету інших людей, терпимості до інакомислення, поваги до інших культур, традицій, вірувань, усвідомленню учнями цінностей світової культури та місця своєї культури серед інтелектуальних надбань людства [7, с. 89].

На думку багатьох американських педагогів (Д. Брукс, Дж. Грінстайн, Д. Елкінд та інші), у США починають розплачуватися за жорсткий курс у вихованні своїх дітей, яких кваплять стати дорослими. Американське суспільство саме безжалісно перетворює підлітків у незрілих дорослих, які самостійно повинні розібратися в усій різноманітності життя з його вимогами, нормами і цінностями. Суспільство нав'язує підростаючому поколінню обов'язки дорослих і чекає від них проявів дорослості, одночасно не надаючи їм відповідних прав і привілеїв, вимагаючи від них покірності. Звідси – відсутність самовизначення, втрата впевненості у собі, у своєму майбутньому. Американський педагог В. Кілпатрік, наголошуючи на кризі морально-етичного виховання в державних школах, відзначив, що учні «не можуть відрізнити добро від зла, і цей факт викликає тривогу» [7, с. 14.].

Американська школа стає осередком аморальних і навіть злочинних дій. Використання зброї при з'ясуванні стосунків між учнями старшої школи, озброєні напади на вчителів – нерідкісні явища для американської школи.

Центром професійного розвитку і обслуговування США Фі Дельта Каппа (The Phi Delta Kappa Center for Professional Development and Services) разом з інститутом Геллапа (Gallup Institute) було проведено XXVII щорічне соціологічне опитування, яке охопило 1311 дорослих американців віком від 18 років і старших. Його метою було визначити найважливіші проблеми, що стоять перед американською освітою. Таке опитування не могло дати конкретної відповіді на всі актуальні питання освіти, але воно вказувало педагогам на небезпечні тенденції в ній. За результатами цього опитування, «відсутність належної дисципліни» вважається найбільшою проблемою, з якою стикаються місцеві державні школи. 15% респондентів зазначають, що стан дисципліни і відсутність контролю за поведінкою учнів є головними проблемами у школі, а 9% вважають, що такими проблемами є бійки, насильство та свавілля банд у навчальних закладах. До інших проблем, зазначених в анкетах, відносяться рівень та якість запропонованої освіти (4%), переповнені школи (3%), недостатня повага до вчителів, адміністрації, учнів (3%), сімейні проблеми (3%). Жодна інша проблема не набрала більше 2%. А коли мова йшла про ідеали, втілення яких хотілося б бачити у наступних поколіннях, то 90% опитаних зійшлися на тому, що основними моральними цінностями, які повинні виховуватись у школі, є чесність, демократизм, толерантність, готовність позитивно ставитися до людей різних рас і національностей, увага до друзів і рідних, твердість духу і патріотизм [5, с. 34–42].

Життя в суспільстві має вчити учнів реалізовувати цінності, досягати своєї мети, вирішувати проблеми. Тому освіта повинна бути спрямована на забезпечення учнів знаннями та вміннями, необхідними для втілення соціально-орієнтованих цінностей у їх власну поведінку, а також для вчинення дій, які підтверджують, що політика і установки суспільства, якому вони належать, виражають ті ж цінності. І саме виховання толерантності стане відповіддю на усвідомлення проблем, породжених змінами у житті американського суспільства, оскільки вона забезпечує гармонійне поєднання всіх членів людського суспільства. Ефективність виховання толерантності як особистісної якості полягає не стільки в методично грамотному проведенні певних заходів, скільки в спеціальній системі

толерантної взаємодії учнів і вчителів. За таких умов роль учителя у навчально-виховному процесі полягає у консультуванні, фасилітації, створенні толерантного освітнього середовища, забезпеченні партнерської взаємодії, досягненні особливого авторитету толерантної особистості. Зауважимо, що толерантна взаємодія в толерантному освітньому середовищі здійснюється через співпрацю і діалог – види взаємодії, що забезпечують суб'єктам особистісне зростання. Співпраця дозволяє створити умови для спільної діяльності, проживання, рефлексії ситуацій (у тому числі і безпосередньо пов'язаних з толерантністю). При цьому учню необхідно організувати діяльність з партнером незалежно від його особливостей. У ситуації співробітництва діє об'єднавчий фактор – досягнення спільної мети. Відповідно до цього під час співпраці відбувається розподіл функцій, взаємообмін інформацією, встановлюються емоційні зв'язки, конструктивні взаємини, спільне регулювання проблемних ситуацій, рефлексія. Таким чином, учень вчиться співчуттю, емоційній саморегуляції, толерантності.

Діалог в освітньому середовищі навчає учня прийняття позиції партнера, поваги до його думки, відкриває перспективи для вільного та безпечного спілкування. При організації толерантного освітнього середовища діалог сприяє максимальному прояву самотності особистості за умови рівноправної позиції всіх суб'єктів, формування ціннісної сфери особистості та вільного пізнання ціннісної сфери іншого, розвитку «здатності до повноцінної самореалізації» [8; 9, с. 82–84]. Відзначимо, що толерантне освітнє середовище повинне орієнтуватися на вже наявний в учня досвід толерантної взаємодії зі світом. Водночас в учня може бути практика інтолерантних стосунків. З огляду на це, завдання вчителя – допомогти проаналізувати різні життєві ситуації та актуалізувати позитивний досвід, продемонструвавши переваги толерантної взаємодії. Не менш значущим компонентом толерантного освітнього середовища є психолого-педагогічний супровід учасників навчального процесу. У сучасній науці психолого-педагогічний супровід постає як діяльність професійних педагогів і психологів з надання превентивної та оперативної допомоги учням старшої школи у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних з фізичним або психічним здоров'ям, міжособистісною комунікацією, з успішним просуванням у навчанні, з життєвою і професійною самоосвітою [7, с. 115]. Результатом психолого-педагогічної підтримки є повноцінний і вільний розвиток учня. Особливе значення психолого-педагогічна підтримка має у роботі з учнями, які стали об'єктами інтолерантності однолітків чи вчителів. Як показує практика, для таких учнів підтримка є засобом нормалізації відносин з оточенням, оскільки дозволяє включити учня у взаємодію із суб'єктами педагогічного процесу, демонструючи присутнім гідність її особи і формуючи впевненість у своїх силах в учня.

Втілення компонентів толерантного освітнього середовища на практиці залежить від стилю керівництва та педагогічного спілкування в навчальному закладі. Припускаємо, що в толерантному освітньому середовищі таким стилем керівництва є демократичний, який дозволяє гармонізувати відносини, вільно розвиватися і виявляти активність, ініціативу будь-якому члену колективу незалежно від його особливостей, підвищувати чутливість до будь-яких інтолерантних проявів у соціальному середовищі (у тому числі у мікросередовищі виховання учня) і формувати їхнє несхвалення. Створення та організація толерантного освітнього середовища ґрунтується на головних принципах гуманізації освіти: опори на позитивні сторони дитини, гуманізації середовища і взаємовідносин, захисту учня, діалогу в навчанні та вихованні, активності і свідомості, співтворчості та співпраці.

З огляду на вищезазначене вважаємо, що подібне толерантне освітнє середовище не просто пропагує толерантність у шкільному просторі і «вводить» її в систему міжособистісних взаємин, а інтеріоризує цінність толерантності, наповнює особистісним змістом. У такому середовищі приймається право на індивідуальність, несхожість, відмінність від інших, забезпечується суб'єктна позиція учня. Будучи прийнятим і зрозумілим у толерантному освітньому просторі, а також активним його суб'єктом, учень вчиться проектувати толерантність на свої відносини з соціумом. Таким чином, через власну діяльність формується спрямованість і відпрацьовуються уміння з толерантної взаємодії.

Висновки. Таким чином мета виховання толерантності в учнівської молоді США полягає у формуванні толерантності як інтегративної якості особистості, що відображає активну моральну позицію і готовність до конструктивної взаємодії з людьми і групами людей незалежно від їх національної, соціальної, релігійної приналежності, поглядів, світогляду, стилю мислення і типу поведінки. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні сучасних тенденцій розвитку педагогіки толерантності в США та виявленні особливостей підготовки майбутнього вчителя до виховання толерантності у молодших школярів та учнів професійних шкіл у США.

Список використаної літератури

1. Waggoner D. 1990 Census shows dramatic change in the foreign born population in the US / Dorothy Waggoner // NABE News. – 1993. – Vol. 16. – № 7. – P. 18–19.
2. Baruth L. Manning Multicultural Education / L. Baruth. – Needham, 1992. – 173 p.
3. Hall J. A. Is America breaking Apart? / J. A. Hall and Ch. Lindholm. – Paper, 2001. – 176 p.
4. Жуковський В. М. Морально-етичне виховання в історії американської школи / В. Жуковський. – Острог, 2002. – 425 с.
5. Elam S. M. The 27th Annual Phi Delta Kappa: Gallup Poll of the Public Attitudes toward the Public School / S. M. Elam, L. C. Rose. – 23rd Edition. – Guilford : Dushkin Publishing Group, 1996. – 187 p.
6. Croninger B. The social context of schooling what research and theory can tell us / B. Croninger // Intercultural Development Research Association Newsletter. – 1991. – Vol. 18. – № 5. – P. 10–14.
7. Красовицький М. Ю. На власні очі. Проблеми морального виховання учнів у теорії і практиці вітчизняної та американської педагогіки / М. Красовицький. – К. : Педагогічна думка, 1998. – 124 с.
8. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности : Учебно-методич. пособие / Е. Галицких. – М. : Академический проект, 2004. – 240 с.
9. Асташова Н. А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений / Н. Асташова // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) : сб. науч.-метод. статей; Московский психолого-педагогический институт. – Воронеж : НПО «Модэк», 2002. – С. 74–83.

References

1. Waggoner D. (1993) 1990 Census shows dramatic change in the foreign born population in the US / Dorothy Waggoner. *NABE News*. Vol. 16. № 7. 18–19.
2. Baruth L. (1992). *Manning Multicultural Education* / L. Baruth. Needham, 173.
3. Hall J. A. (2001) *Is America breaking Apart?* / J. A. Hall and Ch. Lindholm. Paper, 176.
4. Zhukovsky V. (2002) *Moral and ethical education in the history of American schools* / V. Zhukovsky. Ostrog, 425.
5. Elam S. M. (1996) *The 27th Annual Phi Delta Kappa: Gallup Poll of the Public Attitudes toward the Public School* / S. M. Elam, L. C. Rose. 23rd Edition. Guilford : Dushkin Publishing Group, 187.
6. Croninger B. (1991) *The social context of schooling what research and theory can tell us* / B. Croninger *Intercultural Development Research Association Newsletter*. Vol. 18. № 5. 10–14.
7. Krasovitsky M.U. (1998) *Firsthand. Problems of moral education of students in the theory and practice of domestic and American Education* / M. Krasovitsky. K: Teacher opinion, 124.
8. Galytskyh E.O (2004) *Dialogue in education as a way of formation of tolerance: Educational and Methodological. Manual*. M: Academic Project, 240.
9. Astashova N.A. (2002) *The problem of education of tolerance in the system of educational institutions. Tolerance and formation of tolerant relations (theory and practice): coll. scientific-method. articles; Moscow Psychological-Pedagogical Institute. Voronezh: NPO "MODEK", 74-83.*

BIDYUK Natalia Mykhaylivna, Doctor of Education, Professor, Khmelnytsky National university
e-mail: biduk_nm@rambler.ru

SOCIO-PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF TOLERANCE IN PUPILS UNITED STATES

Summary. *The article deals with the social and pedagogical bases of education of tolerance at pupils of secondary schools in the USA. The factors affecting the promotion of pupils' tolerance have been revealed. It is noted that the effectiveness of education tolerant personality affect pupils' tolerant educational environment, providing an atmosphere of non-violence, a safe subject-subject interaction, democratic style of teaching management, psycho-pedagogical support and consideration of the positive experience of the pupils based on trust, respect, patience, tolerance.*

The implementation components tolerant learning environment in practice depends on the leadership style of communication and teaching in schools. We assume that the tolerant educational environment this leadership style is democratic, that allows to harmonize relations develop freely and be active, initiative of any member of the team regardless of its features, increase sensitivity to any intolerantnyh manifestations in the social environment (including in the microenvironment education student) and to form their disapproval.

Creation and tolerant learning environment based on main principles of humanization of education, relying on the positive side of the child, humanization and environmental relations, protection of student dialogue in training and education, activity and consciousness, co-creation and collaboration.

In view of the above we believe that this tolerant learning environment is not just promoting tolerance in the school space and "introduced" her in interpersonal relationships, and interiorly uses tolerance value fills personal meaning. In such an environment is taken right to identity, otherness, unlike others, is provided subjective position of the pupil. Being taken for granted in tolerant and educational space, and its active subject, the student learns to design tolerance in its relations with society. Thus, through their activities formed orientation and tested the ability of tolerant interaction.

Key words: *tolerance, education, tolerant educational environment, pupils, pedagogical interaction, socio-pedagogical bases, the US experience.*

*Одержано редакцією 22.03.2016
Прийнято до публікації 25.03.2016*

УДК 378.14+004.45

МОРОХОВЕЦЬ Галина Юріївна

Вищий державний навчальний заклад
України "Українська медична стоматологічна
академія" (м. Полтава)
e-mail: polstom@mail.ru

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Анотація. У статті розглядається питання ефективного застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі вищого медичного закладу освіти. Детально проаналізовані педагогічні умови, що сприяють активному формуванню інформаційно-комунікаційних компетенцій майбутніх лікарів.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології, педагогічні умови, інформаційно-комунікаційні компетенції.*

Постановка проблеми. Основним джерелом на початкових етапах професіоналізації студента виступає навчальний процес, у якому він виступає активним суб'єктом учіння. Активність в учінні забезпечить майбутньому лікарю необхідні компетентність та компетенцію, професійно важливі якості та навички мислення, які й становлять психологічну особистісну структуру студента. Завданням навчального закладу при цьому є створення таких психолого-педагогічних умов, які забезпечать розвиток психологічних особистісних структур, ключових компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми педагогічних умов фахової підготовки спеціалістів присвятили свої роботи зарубіжні та вітчизняні вчені, серед яких чільне місце займають Л. Загребельна, О. Повідайчик, С. Шевченко, Л. Яковицька та інші.

Проте, аналіз літерних джерел показує недостатнє розв'язання проблеми формування у майбутніх лікарів інформаційно-комунікаційних компетенцій.

Метою дослідження є детальний опис педагогічних умов формування інформаційно-комунікаційних компетенцій у майбутніх лікарів.

Виклад основних результатів. Метою фахової підготовки майбутніх лікарів є формування в них, крім професійних вмінь та навичок, ключових компетенцій, серед яких провідне місце займають інформаційно-комунікаційні. Серед ключових компетенцій, якими повинен оволодіти майбутній лікар, інформаційно-комунікаційна виступає як здатність студента орієнтуватися не тільки в інформаційному просторі взагалі, а ще й володіти та оперувати інформацією стосовно професійної діяльності і перспектив професійного

зростання [1, с. 114]. Звідси впливають завдання, які ставляться перед системою вищої медичної освіти та викладачами безпосередньо: формування у студентів медичних вишів інтересу до опанування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та комп'ютерних (інформаційних) технологій навчання (КТН); формування знань, умінь та навичок для ефективного використання ІКТ, для успішного застосування їх студентами у майбутній професійній діяльності; організація навчального процесу із застосуванням ІКТ, враховуючи міждисциплінарні зв'язки та інтегративність навчального матеріалу.

ІКТ у вигляді апаратної складової та програмних засобів можуть виступати як об'єктом вивчення, так і засобом навчання. У першому випадку йдеться про вивчення медичної інформатики. Тут процес формування інформаційно-комунікаційної компетенції відбувається на початковому та базовому етапах, коли відбувається первинне знайомство студентів із сучасними ІКТ та КТН. Продуктивний рівень формування інформаційно-комунікаційних компетенцій у майбутніх лікарів відбувається під час вивчення ними специфічних програмних засобів, набутті досвіду застосування ІКТ в галузі охорони здоров'я (RadiAnt DICOM Viewer, Makhaon МКБ 10) [2, с. 125]. Другий напрям формування інформаційно-комунікаційних компетенцій – використання ІКТ у ході вивчення інших навчальних дисциплін. Можливе використання комп'ютера та комп'ютерної техніки з метою: наочного представлення і демонстрації основних понять і об'єктів навчальної дисципліни, основних закономірностей, зв'язку теоретичних положень із практикою тощо; для моделювання і наочного представлення фізичних, хімічних, біологічних процесів, що відбуваються у досліджуваних органах і системах, функціонування досліджуваних зразків; для автоматизованого навчання; для автоматизації проектування; для розв'язання розрахункових задач, обробки медико-біологічних експериментальних досліджень; для контролю підготовленості студентів [3, с. 266].

Як бачимо, має місце існування методичної проблеми формування інформаційно-комунікаційних компетенцій у майбутніх лікарів засобами ІКТ. Розглянемо далі умови, які направлені на вирішення конкретної педагогічної проблеми – педагогічні умови.

В. І. Андреев, А. Я. Найн, Н. М. Яковлева дотримуються думки, що педагогічні умови – це сукупність яких-небудь заходів педагогічного впливу і можливостей матеріально-просторового середовища: заходів, змісту, методів і організаційних форм навчання і виховання; форм, методів, засобів і

матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених задач; заходів (об'єктивних можливостей) педагогічного процесу [4, с. 45].

Н. В. Іпполітова, М. В. Сведерев представляють педагогіці іншу позицію і зв'язують педагогічні умови з конструюванням педагогічної системи, в якій вони виступають одним із компонентів, що забезпечують розвиток особистісного аспекту суб'єктів освітнього процесу і зовнішніх, що сприяють реалізації процесуального аспекту системи елементів.

За словами Н. Іпполітової, Н. Стерхової [5, с. 10] педагогічні умови виступають одним з компонентів педагогічної системи, що відображають сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, впливають на особистісний і процесуальний аспекти даної системи і забезпечують її ефективне функціонування і розвиток.

Б. В. Купріянов, С. А. Диніна Б. В. педагогічні умови розглядають як планомірну роботу по уточненню закономірностей освітнього процесу.

У практиці педагогіки педагогічні умови виступають у наступних різновидах: організаційно-педагогічні (чіткий відбір навчального матеріалу з адаптацією до інтелектуальної підготовки студентів і їхніх індивідуальних можливостей; представлення навчального матеріалу з опорою на взаємозв'язок і взаємодію понятійних, образних і дієвих компонентів мислення); психолого-педагогічні (забезпечення формування міжпредметних зв'язків і фундаменталізації навчання; побудову детальної структури заняття; визначення етапів, на яких необхідні елементи ІКТ; вибір програмного продукту; створення часової розгортки заняття); дидактичні (відображення системи термінів навчальної дисципліни у вигляді ієрархічної структури високого порядку; надання студенту можливості виконання різноманітних контролюючих тренувальних дій; дотримання системності і структурно-

функціональної зв'язаності представлення навчального матеріалу; забезпечення повноти і неперервності дидактичного циклу навчання) [7, с. 55].

Крім цього, під час підготовки до заняття з використанням ІКТ викладачеві слід дотримуватися психолого-ергономічних закономірностей взаємодії людини та комп'ютера: добір раціонального рівня складності й обсягу навчального матеріалу; структурування інформації на екрані; ілюстративність й інтуїтивність інтерфейсу; дотримання правил komponування об'єктів; використання ознак кольоровості й урахування психологічного впливу кольорів на користувача.

На основі вищесказаного, можна виділити основні педагогічні умови, які сприяють формуванню інформаційно-комунікаційних компетенцій у майбутніх лікарів: використання ІКТ для поетапного викладу навчального матеріалу від початкового і базового етапів до продуктивного – від алгоритмічної діяльності до складних мисленнєвих вмінь і навичок: аналізу, синтезу, порівняння, класифікації та структурування інформації; формування у студентів мотивації до використання ІКТ у майбутній професійній діяльності; формування пізнавальної активності студентів шляхом залучення їх до самостійної роботи, моделювання, імітації типових ситуацій професійного спрямування, використання навчального матеріалу в залежності зі змістом теми, що вивчається та законами психологічної взаємодії; психологами доведено, що сприймання не можна відокремити від пам'яті, мислення, уваги, емоцій, бо вони включаються у процес відображення в мозку людини предметів і явищ у цілому.

Висновки. Успішна підготовка майбутніх лікарів у наш час не може обмежуватися лише набуттям ними фахових знань, умінь та навичок. Сучасне інформатизоване суспільство ставить перед лікарями нові умови, які включають вміння орієнтуватися у інформаційному просторі, застосовувати ІКТ у професійній діяльності. Тому перед викладачами ставиться складна методична задача – формування у студентів-медиків інформаційно-комунікаційних компетенцій. Для ефективного формування цих компетенцій слід дотримуватися ряду педагогічних умов, серед яких виділяють ряд організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних та дидактичних.

Список використаної літератури

1. Нахаєва, Я. М. Дефінітивний аналіз дослідження педагогічної проблеми підготовки майбутніх лікарів [Текст] / Я. М. Нахаєва // Науковий вісник Ужгородського університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І.В. Козубовська. – Ужгород: Goverla, 2013. – Вип. 28. – С. 113–115. – Рез. рос., англ. – Бібліогр.: с. 115 (11 назв).
2. Лобач Н. В. Педагогічні умови формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів у освітньому середовищі вищого медичного навчального закладу / Н. В. Лобач // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки / ред. кол.: В. В. Радул [та ін.]. - Кіровоград : КДПУ, 2015. - Вип. 141, ч. 1. - С. 124-128.
3. Ленкова О. О. Формування інформаційно-комунікаційних компетенцій майбутніх лікарів на засадах використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі/ О. О. Ленкова, Г. Ю. Мороховець, С. В. Міщенко// Актуальні проблеми сучасної медицини. – 2015.– Т.15, вип. 3(51).– С.264-269.
4. Найн, А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований /А.Я. Найн //Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44-49., Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис...д-ра пед. наук. – Челябинск, 1992. – 403 с.
5. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия» : сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. – № 1. - С. 8-14.
6. Лобач, Н. В. Технологія формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів у освітньому середовищі вищого медичного навчального закладу / Н. В. Лобач. – С. 120-126.
7. Пінчук О. П. Проблема визначення мультимедіа в освіті: технологічний аспект / О. П. Пінчук// Нові технології навчання. – 2007. – Вип. 46. – С. 55–58.
8. Мороховець Г. Ю. Ефективність застосування інформаційно-комунікаційних технологій при викладанні медичної і біологічної фізики у контексті компетентнісного підходу в освіті/ Г. Ю. Мороховець, С. В. Міщенко // Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця (НПК-2015): матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 2-3 грудня 2015 р., м. Суми у 2-х томах. – Суми: ВВП «Мрія», 2015. – Т. 1 – 182 с. – с. 49-53.

References

1. Nahaeva, Ya. M. Definitivnyy analiz doslidzhennya pedagogichnoyi problemi pidgotovki maybutnih likariv [Tekst] / Ya. M. Nahaeva // Naukoviy visnik Uzhgorodskogo unIversitetu : Seriya: Pedagogika. Sotsialna robota / gol. red. I.V. Kozubovska. – Uzhgorod: Goverla, 2013. – Vip. 28. – S. 113–115. – Rez. ros., angl. – Bibliogr.: s. 115 (11 nazv).

2. Lobach N. V. Pedagogichni umovi formuvannya Informatsiyno-analitichnoi kompetentnosti maybutnih likariv u osvithomu seredovischi vischogo medichnogo navchalnogo zakladu / N. V. Lobach // Naukovi zapiski KDPU. SerIya: Pedagogichni nauki / red. kol.: V. V. Radul [ta In.]. - Kirovograd : KDPU, 2015. – Vip. 141, ch. 1. – S. 124-128.
3. LEnkova O. O. Formuvannya Informatsiyno-komunikatsiy nih kompetentsiy maybutnih likariv na zasadah vikoristannya komp'yuternih tehnologiy u navchalnomu protsesi/ O. O. Lenkova, G. Yu. Morohovets, S. V. Mischenko// Aktualni problemi suchasnoyi meditsini. – 2015.– T.15, vip. 3(51).– S.264-269.
4. Nayn, A.Ya. O metodologicheskoy apparate dissertatsionnykh issledovaniy /A.Ya. Nayn //Pedagogika. – 1995. – # 5. – S. 44-49., Yakovleva, N.M. Teoriya i praktika podgotovki budushchego uchitelya k tvorcheskomu resheniyu vospitatelnykh zadach : dis...d-ra ped. nauk. – Chelyabinsk, 1992. – 403 s.
5. Ippolitova N. Analiz ponyatiya «pedagogicheskie usloviya» : suschnost, klassifikatsiya / N. Ippolitova, N. Sterhova // General and Professional Education. – # 1. – S. 8-14.
6. Lobach, N. V. Tehnologiya formuvannya Informatsiyno-analitichnoyi kompetentnosti maybutnih likariv u osvithomu seredovischi vischogo medichnogo navchalnogo zakladu / N. V. Lobach. - S .120-126.
7. Pinchuk O. P. Problema viznachennya multimedya v osviti: tehnologichniy aspekt/ O. P. Pinchuk// Novi tehnologii navchannya. – 2007. – Vip. 46. – S. 55–58.
8. Morohovets G. Yu. Efektivnist zastosuvannya Informatsiyno-komuniatsiy nih tehnologiy pri vikladanni medichnoyi i biologichnoyi fiziki u konteksti kompetentnisnogo pidhodu v osviti/ G. Yu. Morohovets, S. V. Mischenko // Naukova diyalnist yak shlyah formuvannya profesiy nih kompetentnostey maybutnogo fahivtsya (NPK-2015): materialy Vseukrayinskoy naukovo-praktichnoyi konferentsiyi 2-3 grudnya 2015 r., m. Sumi u 2-h tomah. – Sumi: VVP «Mriya», 2015. – T. 1 – 182 s. – s. 49-53.

Morokhovets G.Yu. Higher educational institution of Ukraine "Ukrainian Medical Dental Academy" (Poltava)

e-mail: polstom@mail.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF INFORMATION-COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE FUTURE DOCTORS

Summary. Introduction. *The main source of the initial stages of the professionalization of the student serves the educational process in which he is an active subject of learning. Activity learning will provide future doctors needed expertise and competence, professionally important qualities and thinking skills, which form the psychological structure of personality of students. The objective of the institution here is the establishment of psycho-pedagogical conditions that ensure personal psychological development agencies, key competencies.*

Purpose. *The study is detailed pedagogical conditions of formation of information and communication competencies for future physicians.*

Results. *The purpose of the professional training of future doctors are forming in them, in addition to professional skills, core competencies, including the leaders of Information and Communication. Isolate main pedagogical conditions that contribute to the formation of information and communication competencies for future physicians: using ICT for gradual presentation of educational material on the initial and basic steps to productive – from algorithmic activity to the complex of thinking skills: analysis, synthesis, comparison, classification and structuring information; formation of students' motivation to use ICT in their future careers; formation of cognitive activity of students by involving them in individual work, modeling, simulating typical situations of professional direction, using educational material based on content themes studied law and psychological cooperation; psychologists proved that perception can not be separated from memory, thinking, attention, emotion, because they are involved in the process of mapping the human brain objects and phenomena in general.*

Originality. *Detailed analyzes pedagogical conditions conducive to the formation of an active information and communication competencies of future doctors.*

Conclusion. *Informatyvovane Modern society confronts doctors new conditions, which include the ability to navigate in cyberspace, ICT use in professional activities. So put before teachers methodical complex task – formation of students' medical information and communication skills. For efficient formation of these competences should follow some pedagogical conditions of which identifies a number of organizational, pedagogical, psychological, pedagogical and didactic.*

Keywords: *information and communication technologies, pedagogical conditions, information and communication competence.*

Одержано редакцією 12.03.2016
Прийнято до публікації 14.03.2016

УДК 37(09)(477)

РУСАКОВА Людмила Іванівна

викладач-методист Канівського коледжу
культури і мистецтв УДПУ імені Павла
Тичини – відокремлений структурний підрозділ
університету імені Павла Тичини
e-mail: Lusija63@mail.ru

„Хочеться, щоб школа наша була достойна бути школою цілого краю..." М. Мурашко, завідувач приватної художньої школи в листі до цукропромисловця, колекціонера, мецената та фінансового утримувача школи Івана Терещенка (1854 – 1903)

ЗМІСТ ТА МЕТОДИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРИВАТНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ ПРИ КИЇВСЬКІЙ РИСУВАЛЬНІЙ ШКОЛІ М. І. МУРАШКО ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

***Анотація.** В статті розглядаються методична спрямованість та традиції приватної художньої освіти, зокрема діяльність українського педагога-художника Миколи Івановича Мурашко, завідувачого Київською рисувальною школою, другої половини ХІХ століття. Наведені факти з його життя засвідчують небайдужість та велику зацікавленість в розвитку вітчизняної художньої освіти.*

***Ключові слова:** рисувальна школа, приватна художня освіта, художня школа, художньо-освітня діяльність.*

Постановка проблеми: Останнім часом в українській педагогіці все більший інтерес викликає початок становлення та розвиток художньої освіти в Україні другої половини ХІХ – початку ХХ століття. Нові моделі змін у сучасній педагогіці не можна розглядати без художньо-освітніх надбань минулого. Тому, досліджуючи вітчизняну художню освіту окресленого періоду, виникає потреба розглядати її у зв'язку з методичною спрямованістю та традиціями приватної художньо-освітньої та громадської діяльності Миколи Івановича Мурашко – одного із фундаторів національних художньо-освітніх шляхів, завідувача Київської рисувальної школи другої половини ХІХ століття – початку ХХ століття. Він прагнув впроваджувати в процес навчання все нове, передове, що могло б зацікавити учнів, повернути їхню увагу.

Київська рисувальна школа – художньо-освітній навчальний заклад, який відіграв величезну роль у підготовці національних художньо-педагогічних кадрів. Направленість навчального закладу окреслювалась передовими педагогічними поглядами її керівника М. І. Мурашка та благодійника, попечителя І.М. Терещенка – головного фінансиста, утримувача школи.

Необхідність осмислення таких рушійних сил художньої освіти, виявлене потребами сучасної художньої педагогіки, адже освітня ситуація сучасного етапу актуалізує пошуки аналогів процесу художньо-естетичних змін, змушуючи пильно приглядатися до провідних художньо-педагогічних ідей найближчої історичної перебудови – доби на межі ХІХ та ХХ століть.

Тож, постановка проблеми даної статті зумовлена необхідністю виявлення найбільш значущих аспектів художньо-педагогічної діяльності, що мають неабияке спрямування, на підходи до формування сучасної художньої освіти України. Художня освіта, як складова художньої культури суспільства пов'язана з різнобічним і гармонійним розвитком творчих сил людини, способами збагачення її духовного світу, виховання суто людських якостей. Сучасне суспільство пріоритетами свого розвитку визначає формування творчо активного покоління, що в умовах мінливого і насиченого інформаційного середовища прагне до самоосвіти, саморозвитку і самореалізації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемі становлення художньої освіти в Україні у другій половині ХІХ початку ХХ століття свої праці присвятили чимало вчених.

Ю. Турченко «Київська рисувальна школа», М. Евграшина М. "Что это Мурашко, с двугривенным в кармане, вздумал устраивать рисовальную школу?" Л. Амеліна «Думки про мистецтво» (зі щоденника Миколи Мурашка), М. Антоненко «Київська рисувальна школа М. І. Мурашка (кін. XIX – 10-і рр. XX ст.)»,

О. Іванченко О. «Як з'явилася перша художня школа в Україні, або Духовність творять одержимі»: До 160-річчя від дня народження Миколи Мурашка.

Також, О. Ковальчук окреслив процеси становлення першої національної Академії мистецтв. В. Старченко дослідив народне художнє мистецтво в контексті творчості митців України XIX – початку XX століття. М. Фомічова врахувала регіональну специфіку при дослідженні формування художньо-професійних шкіл в Україні. Р. Шмагало визначив художні позиції художньої освіти в Україні в середині XIX – середині XX століття.

Однак на сьогодні не існує ще ґрунтовної праці, яка б розкривала розвиток приватної художньої освіти в Україні другої половини XIX – початку XX століття зокрема на методичній направленості та традиціях приватної художньо-освітньої та громадської діяльності Миколи Івановича Мурашко. Саме в цьому вбачаємо її актуальність.

Мета статті – науково обґрунтувати та охарактеризувати методичну спрямованість та традиції приватної художньо-освітньої та громадської діяльності Миколи Івановича Мурашко – завідувача Київської рисувальної школи другої половини XIX– початку XX століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Питання стандартів та методів педагогічної діяльності в художній освіті другої половини XIX– початку XX ст. було досить актуальним у суспільстві. Цю тему піднімали в комісіях Міністерства народної освіти, в Академії мистецтв та залучали до обговорення громадськість. Багато викладачів і професійних художників висловлювалися за те, щоб перейти від копіювального методу до малювання з натури. Їм всупереч виступали викладачі, котрі започатковували копіювання, як основу художньої педагогіки і надавали характерну увагу орнаментові. Доречною була в процесі обговорення «Записка по предмету малювання» художника-педагога С. К. Зарянка, яку він подав до Петербурзької академії мистецтв 1858 р.. Головна мета його звернення – зосередження уваги довкола слабкої методичної й педагогічної підготовки вчителів малювання [1, С.105]. Зібраний матеріал дозволяє стверджувати, що перші ознаки пошуків методики викладання малювання в Російській імперії проявились у шістдесятих роках. Зокрема, відбулося практичне впровадження великих розмальованих таблиць, з яких одночасно перемальовував увесь клас. Завідувач Київської рисувальної школи М. І. Мурашко під час такого методу копіювання застосовував елемент змагання між учнями, що удосконалювало звичайний хід заняття. На таблицях були розміщені складні малюнки орнаментів. Можливо, саме з цим пов'язане небажання викладачів впроваджувати їх у навчальний процес.

У цей час малюнок почали розглядати складовою ідеальної системи виховання. Головним методичним змістом викладання були античні зразки, які мали ідеальні пропорції, красу форм. Та все ж, деякі передові педагоги-художники XIX ст. надавали перевагу малюнку з натури. Один із перших у Російській імперії цей метод актуалізував визначний художник-педагог К. П. Брюллов. Він зазначав: «...щоб опанувати малюнок, треба добре знати пластичну анатомію, вивчити увесь механізм роботи й будову людського тіла. Обізнаний мистець і працює вільно., – ...але насамперед слід опанувати механізм і ознайомитися якомога більш з малюнком, щоб вільно, без утруднень, передавати задумане й відчуте» [1, С.95].

Художник-педагог М. Мурашко в своїй педагогічній практиці завжди керувався принципом поступового, доступного розуміння, від легкого до складного. Засуджував тих викладачів, котрі намагались втлумачити учням на першому етапі навчання всі аспекти перспективи, вважав їхні дії передчасними, а тому шкідливими.

Проаналізувавши історичні джерела, ми з'ясували, що М. І. Мурашко не завжди дотримувався академічної системи виховання, тому вивчав і впроваджував досвід зарубіжних педагогів-художників, із перспективою подальшого використання своїй школі. Він ретельно пізнавав і порівнював програми та методики викладання малювання в

російських і зарубіжних малювальних школах: «...завжди цікавила нас організація подібних шкіл, як у нас на Русі, так і за кордоном, – писав він. – Я познайомився зі школою барона Штігліца, зі школою Товариства заохочення мистецтв...» [2, С.18].

Талановитий український педагог-художник Микола Іванович Мурашко народився 20 травня 1844 р. в Глухові, у родині іконостасного майстра. Малого Миколку постійно оточували велика кількість зразків, так званих «кунштів», що були мистецькими посібниками для написання ікон, які створював його батько. Вони, мабуть, і народжували його талант, надихали, стимулювали у хлопця цікавість і бажання: якщо не створювати щось нове, то хоча б змальовувати з наявного. Маленьким він збирав і копіював картинки з книг. У дитячі роки уже мав набір самостійних малюнків.

Вступив до Петербурзької Академії, як і багатьом студентам вихідцям із України, які бажали здобути художню освіту, сіро-сирий Петербург постійно стояв на перешкоді до реалізації мрій. Микола Іванович не зміг закінчити повний курс навчання в академії, через погіршення стану здоров'я, він вимушений був повернутись до рідної України.

Практикувати, як педагог-художником Микола Іванович розпочинає за місцем проживання у містечку Вороніж Чернігівської губернії. Та свої творчі надбання йому хочеться передавати наступникам. Він прагне демонструвати та навчати, відразу спостерігаючи за результатом. У 1867 році на підставі надісланих ним робіт, рада Петербурзької Академії, у силу обставин, що склалися із погіршенням його здоров'я, майже одногосно проголосувавши за надання звання. 1868 р. М. Мурашко розпочинає педагогічну діяльність у Київській прогімназії: «...без найменшої педагогічної підготовки, з якогось натхнення з неба, – згадуватиме він, – треба було знайти і методи, і способи викладання...» [2, С.18].

Опрацьовані джерела підтверджують, що протягом 1869 – 1870 рр. Микола Іванович був викладачем малювання у 1-й Київській гімназії, а з серпня 1873 р. – у Київському реальному училищі. У 1879 році, за одну із своїх картин «Мотив з околиць Києва», М. Мурашко відзначений радою Академії мистецтв, отримавши званням класного художника III ступеня. Наприкінці 70-х років педагог-художник посилено зосереджується довкола пейзажного живопису, наполегливо і сумлінно опановуючи природу. «...почуваю, – згадував сам художник, – що мила, любима мною природа не відпускає мене, не навчивши чого-небудь...» [2].

Висока майстерність проявилась у його пейзажах: «Річка Тетерів», «Коростишів» (1886), «Крим» (1892), «Берег Алупки» (1894), «Ай-Петрі», «Мечеть» (1897), «Млин», «У парку», «Вид Боярки» тощо, які поряд із учнівськими, експонує на київських і петербурзьких художніх виставках. Аналізуючи роботи, спостерігаємо, що педагог-художник досить часто звертається до сюжетів величних дніпровських просторів. Найбільш особливим і вдалим є пейзаж «Над Дніпром».

Та, прагнучи завжди Микола Іванович навчати охочих художньої грамоти. Тривалі наміри закріпити центр художнього навчання в Україні, зокрема в Києві, не здійснювались. Миколу Івановича турбували негаразди довкола становлення національних художньо-освітніх процесів. Усвідомлюючи наявність деяких власних предметів-наочностей та незначних зразків для копіювання, він зазначає у брошурі «Десятилетие Киевской рисовальной школы»: «...мені здавалось, що в мене вже дещо зібрано ... і, що цим можна поділитися з іншими дещо зробити». Все це робилось для функціонування художньої школи [2]. Йому, як нікому, надавалась можливість розгледіти талант учнів та викладачів, підбираючи їх у свою школу. Думка про відкриття рисувальної школи виникла в 1874 році, тоді він надавав велику кількість приватних уроків. Охочих опанувати художню освіту було багато і вони реалізували свої бажання через приватні заняття, оскільки в місті не було належного навчального закладу. Микола Іванович плекав задум створення належних умов, за яких би ті, хто любить мистецтво, мали можливість вільно навчатись, розвиватись і удосконалюватись, спостерігаючи шедеври майстрів та красу природи [4]. Його значний багаж знань та вмінь знадобився бажаним та творчим: «...головне навчити виміряти і

зрозуміти форму предмета, зосередити всю його увагу на розвитку понять про предмет та головні його типові риси і закони від яких ці риси формуються. Наслідком цього і будуть формуватися знання майбутнього художника... вся увага повинна бути зосереджена на розвиток ока під час передачі ліній коли відбувається тушування на силу...». Аналізуючи його творчість, складається враження, що Микола Іванович народжений із художньо-педагогічним талантом. Відтак, М. Мурашко вирішує припинити приватні заняття та пропонує всім бажаючим і творчим збиратись у його невеличкій квартирі на Михайлівській вулиці, із метою опанувати рисунок.

Із матеріалів слідує, що у 1875 році на перші заняття до Миколи Івановича прибули перші учні його школи: «... юнак привів свою сестру. Це була перша і єдина на той час моя учениця...; вона здалася мені дуже здібною. Потім поміщик з Борзни, родич Куліша, надумав з нудьги потішитися олівцем. Двоє хлопчиків-євреїв готувалися з рисування до п'ятого класу Кременчуцького реального училища і, нарешті, кілька дітей. Ось й уся школа перших днів її існування», – зазначає Микола Іванович у своїх «Спогадах старого вчителя». З часом вчитель розумів, що кімнатки, виділеної для навчання, не вистачало, необхідно було розширити навчальний простір, та бракувало коштів. Під час розмови зі своїм земляком Іваном Терещенком він насмілювався попросити матеріальної підтримки на рисувальну школу. Син знаного цукрозаводчика Миколи Терещенка, 22-річний Іван Миколайович Терещенко, студент юридичного факультету університету Святого Володимира, довго не роздумуючи, пройнявся турботою про школу. Микола Іванович був на 10 років старший за Івана Терещенка, і до того часу вже вісім років відбув вчителем чистописання та малювання. Поціновувач образотворчого мистецтва одразу виділив 300 рублів та пообіцяв і надалі щорічно давати по 200 руб. на утримання школи. Так розпочалось становлення першого художнього навчального закладу в Києві, що зіграв величезну роль у розвитку національної художньої освіти та підготовці національно-художніх кадрів.

Офіційною датою відкриття школи вважається 16 вересня 1876 р., коли було отримано письмовий дозвіл, підписаний ректором університету Святого Володимира (він тимчасово підміняв відсутнього попечителя Київського учбового округу). У тому ж році міський голова Н. Ренненкамф виклопотав для школи безкоштовне приміщення на першому поверсі будівлі міської думи, а також субсидію в 300 руб. щорічно. Але матеріальна підтримка від Міністерства народної освіти школі не передбачалась, оскільки її відкриття вважали приватною справою Миколи Івановича, тому йому самому потрібно було думати й шукати необхідне обладнання, наочні посібники тощо. Одним з перших, до кого звернувся М. І. Мурашко за допомогою, був професор П. В. Павлов, який читав у Київському університеті курс теорії та історії мистецтв. Цей авторитетний і впливовий фахівець, із співчуттям поставившись до започаткування так необхідного для Києва художнього навчального закладу, надіслав його лист до Петербурзької академії мистецтв, з проханням допомогти новоствореній у місті рисувальній школі. Рада Академії розглянула це питання та ухвалила безкоштовно забезпечити школу деякими наочними посібниками.

Окрилений успіхом, Микола Іванович їде до Петербургу за навчальними посібниками, звертається до авторитетного мистецтвознавця, професора А. Прахова і, за його сприяння, знайомиться з петербурзьким гуртком художників-передвижників, котрі гаряче схвалили та підтримали створення закладу. Отриманими в дар картини та етюдів відомих живописців: І. Шишкіна, В. Поленова, А. Брюллова, К. Маковського, В. Орловського, вертається до Києва

У подальшому підтримка петербурзьких художників-педагогів не припинялася, і колекція школи поступово поповнювалася роботами І. Рєпіна, Г. Мясоедова, К. Савіцького, В. Серова, створюючи затишну та належну атмосферу. Після однієї з поїздок до Петербурга І. М. Терещенко також привіз картини, старовинні узористі матерії, оправи образів, чаші, а також кілька цінних видань з орнаменту. Усе це мало стати основою шкільного музею [3].

У перший навчальний рік у школі було 40 учнів і два викладачі – М. Мурашко і художник-самоук П. Попов. Останній часто підміняв завідуючого та пропрацював у закладі до 1878 р. Наступного року запрошений був ще художник-викладач О. Будкевич.

Помічниками-репетиторами були старші учні, найбільш підготовлені вихованці, переважно з бідняків. Вони жили при школі й були на повному утриманні. До їхніх обов'язків належали заняття з учнями молодшої групи, підготовка приміщення. Першим учнем-репетитором був М. Котляревський. У наступні роки ці обов'язки виконували С. Гайдук, П. А. Чирка, М. К. Пимоненко (один з видатних учнів школи, який 1882 р. вступив до Академії мистецтв і в перший рік отримав три медалі), а також А. Клименко, В. А. Мохов, І. М. Шульга, П. Склярів, В. М. Маковський, Г. Г. Бурданов та ін. Підготовка учнів-репетиторів – це перша спроба передачі учням знань та навичок педагогічної майстерності, таку практику в Україні впровадила М. Д. Раєвська-Іванова [3, С. 52-58].

Учнями школи, окрім дітей, були ремісники, військові, селяни. До приватної рисувальної школи зараховували всіх бажаючих, незалежно від віку, статі, освіти та соціального становища. Заклад отримував сприяння й фінансову підтримку і від киян: пожертвування грішми, гравюрами, етюдами, рисунками. Це відіграло вирішальну роль у перші місяці існування школи, адже коштів на придбання потрібного устаткування, наочних посібників у М. І. Мурашка не було.

Здійснений науково-педагогічний аналіз матеріалів засвідчив, що з метою підтримки рисувальної школи Київська міська дума у вересні 1876 р. надала в розпорядження приміщення однієї з крамниць (у ній вона проіснувала до 1880 р.), а з січня 1877 р. дума призначила грошову субсидію в розмірі 300 карбованців щорічно (проте в 1880 р. школа була позбавлена цієї допомоги). Характер занять змінився: замість однієї загальної групи було створено три. У 1-ій – початковій групі учні малювали узорі й орнаменти здебільшого з естампів; у 2-ій – середній групі нескладні геометричні фігури з дроту і дерева, з гіпсових орнаментів та інших моделей; у 3-ій – старшій групі учні малювали гіпсові зліпки частин тіла (ніг, кистей руки, частин обличчя, масок і, нарешті, усієї голови), а також ліпили з глини. Для учнів середньої і старшої груп, за розпорядженні М. І. Мурашка, викладали курс теорії перспективи один раз на тиждень.

У 1878 р. діяльність Київської рисувальної школи була оцінена Похвальною відзнакою за надісланими М. І. Мурашком підсумковими роботами учнів до Петербурзької академії мистецтв. Висока оцінка підтверджувала правильність методики навчання.

Вивчені історичні матеріали засвідчують, що Київська малювальна школа надавала можливість обдарованим дітям отримати художню освіту, навіть тим, які не могли сплатити за навчання, оскільки був відпрацьований індивідуальний підхід до платні кожного учня [3].

Важливою ознакою організації навчального процесу можна вважати те, що учні вступали до неї протягом усього навчального року. Безперечно, це формувало зайві клопоти й заважало чіткій організації навчання. Але Микола Іванович відстоював зарахування учнів такого типу, оскільки здійснювалось забезпечення персонального підходу до кожного з учнів та надавалась можливість одночасно навчати всіх вихованців за єдиною програмою. Тому принцип переходу від легкого до складного, якого дотримувався Мурашко, відстоював шанс подолати труднощі в організації навчання учнів різного віку і ступеня підготовленості. Двері художньої школи були відкриті протягом дня. Відвідувачі приходили коли зручно, одні змінювали інших. Ремісникам, які працювали за основним місцем роботи в будні, призначались безкоштовні недільні заняття.

У 1884 р. І. М. Терещенко збільшив суму на утримання школи до 7000 карбованців, що дало можливість покращувати матеріальне становище рисувальної школи, а передусім – удосконалювати й збагачувати навчально-виховний процес.

Вже з перших років своєї педагогічної діяльності Микола Іванович, поряд із встановленими методиками зарубіжних навчальних посібників, формував свої напрацювання, побудовані на зразках рідної природи та побуту, які, на його думку, були більш близькими для учнів.

У роботах М. І. Мурашка: «Десятиліття Київської малювальної школи 1875-1885 рр..» (Мова, читана завідувачем в день десятиліття школи 22 жовтня 1885 р.), «Спогади старого вчителя» (1907 р.) – у вигляді мемуарів викладено інформацію про малювальну школу,

педагогічні й методичні пошуки, викладачів закладу. Автор описував свої враження від подорожей за кордон, правдиво окреслював соціальні умови, політичну ситуацію та освітню практику. М. І. Мурашко видав посібники з малювання і п'ять робочих зошитів для дітей (1869 р. та 1875 р.). Вони є бібліографічною рідкістю та мають наукову цінність в історії вітчизняної педагогіки, ставши першими українськими посібниками для тих, хто починав опановувати малюнок. Зміст зошитів побудований на місцевому матеріалі й складається з «українських типів і краєвидів» [6, С.76]. На сторінках виконані М. І. Мурашком літографовані малюнки орнаментів, будинків, пейзажів, жанрових сцен, які пропонувалися учням як зразки для копіювання. Педагог розташовував їх за складністю, доступністю й цікавістю сюжету, надаючи методичну пораду, вказуючи учневі, як вільно переходити від простого до складнішого, опановуючи техніку рисунку.

Матеріали щоденника педагога-художника також включають літографії з творів таких відомих митців, продовжувачів реалістичних традицій, як Т. Г. Шевченко («Катерина»), К. О. Трутовський («Сліпий жебрак»), Л. М. Жемчужников («Українська дівчина»).

Варто відмітити, що зміст посібників Миколи Івановича вибудований за виразною методичною послідовністю, з урахуванням вікових особливостей, у чіткій реалістичній формі зосереджена жага до життя українського народу, його історії. Він знайомив учнів із визначними українськими майстрами живопису та графіки. Малюнки до творів розміщувалися за складністю й відзначалися чіткістю форм і ліній, доступністю й цікавістю сюжету. Автор рекомендував учневі, як можна переходити від простого до складнішого, опановуючи мистецтвом рисунку. Описані навчальні посібники-зошити М. І. Мурашка вперше були надруковані в Україні, для навчання та в 1875 р. перевидані. Вони користувались попитом не тільки у Києві і Росії, а й за кордоном. (Аналізуючи методичну діяльність М. І. Мурашка, слід зосередити увагу на його книгу «Спогади старого вчителя», в якій він підсумував свій педагогічний досвід, шляхи становлення та процес функціонування Київської малювальної школи. Сторінки книги містять автобіографічні матеріали та розкривають творчу майстерність діячів вітчизняного образотворчого мистецтва, тому може слугувати практичними рекомендаціями з питань викладацької та методичної роботи і в сучасній освітній практиці.

У навчально-виховному процесі М. І. Мурашко виділяв метод милування красою природи, особливо навесні й ранньої осені. Від багатства краси природи до краси людської душі – це його мистецько-педагогічне кредо [6].

З 1883 р. М. І. Мурашко впроваджує в школі метод малювання по пам'яті. Головний зміст його полягав у тому, що учні повинні бути чітко зосереджені, при собі мати чистий аркуш паперу, олівець. Перед вихованцями виставлявся закритий красивий і великий твір мистецтва. Останній відкривали, коли всі підготувались. Учні підходили до виставленого твору, та через п'ять хвилин твір знову закривали. Микола Іванович описав одну ситуацію під час проведення такого методу: «... вони були наче в невеличкому сомнамбулізмі, ніхто наче нічого не бачив, крім одержаного враження; усі були сповнені ним і старалися швидше знайти собі місце, щоб зараз же зарисувати те, що вони бачили» [7]. Згодом відкривали твір ще раз, але вже на менший проміжок часу. Вправи на рисування з пам'яті проводили у школі в певні дні тижня і для всіх учнів. Таким способом активізувалась пам'ять, з'ясувалось, що в ній залишається з побаченого й що відтворено, наскільки потрібні повторення й доповнення знань, зокрема з анатомії.

Микола Іванович зосереджував увагу учнів також на динамічності, миттєвості. Виконуючи практичне завдання, учні, здебільшого, весь час проводили за змальовуванням об'єкта, що нерухомо стояв перед їхніми очима у вигляді орнаменту, погруддя, статуї чи живої натури. Та викладач був переконаний, що художнику іноді варто «схопити» істинний момент життя, руху, а не статичний предмет. Микола Іванович припускав, що художник покликаний надати іншим можливість споглядати випадково побачене й зображене.

На початку 1990 р. в рисувальній школі навчалось 250 учнів. Приміщень для навчання не вистачало, навіть працюючи у дві зміни. Родина Терещенків знову сприяє розширенню школи. У 1991 р. навчальний заклад переїздить у будинок на Великій Володимирській, 47, у якому було 18 кімнат.

Учні рисувальної школи М. І. Мурашка мали можливість практикувати свої знання й художні здібності під час виконання реставраційних робіт із наставниками: відновлення старовинних фресок Кирилівської церкви під керівництвом М. О. Врубеля та новозбудованого Володимирського собору під керівництвом В. М. Васнецова. Учні працювали помічниками і асистентами у професора В. В. Верещагіна під час розпису стін Печерської обителі. Відтак, Микола Іванович приходиться до висновку, що вже сформувався усі передумови для реорганізації Київської рисувальної школи.

Із мемуарів «Спогади старого вчителя» дізнаємось, як мріяв Микола Іванович, щоб Київська малювальна школа стала для України своєрідною Академією мистецтв. У листі до І. М. Терещенка (1886 р.) він писав: «Отже, все зводиться до одного: хочеться, щоб школа наша була великою школою цілого краю». [3, С.13].

За згодою І. Терещенка було розпочато складання статуту. Та незабаром Іван Миколайович поспішив відмінити свою згоду й матеріально не підтримав проект реорганізації малювальної школи в художнє училище.

Із матеріалів попередніх дослідників дізнаємось, що І. Терещенко давно плекав ідею стати для Києва тим, ким був для Москви П. М. Третьяков, а також наблизити художньо-освітні ідеї рисувальної школи до промислово-комерційних потреб. Практична діяльність закладу зосереджувалась довкола учнівської практики-малювання у церквах, проектування іконостасів та виконання для них комплектів ікон, створення образів для приватних замовників, для єпархіальних управлінь і єпископських резиденцій. Переважно, ці розбіжності й призвели до закриття школи на 26-му році її діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Протягом всього періоду існування школи М. І. Мурашко повністю залежав від свого фінансового покровителя та наголошував «... скажу більше: без його допомоги мені, очевидно, ніколи не вдалося б досягти тієї мети, яку я собі поставив» [8]. «Наскільки ж ці кошти були значними, – переконує Мурашко, –... коли в 1885 р. постало питання про виховне значення орнаменту, Іван Миколович негайно відправив мене за кордон, щоб вивчити стан цього питання в іноземних навчальних закладах» [9].

Таким чином, становлення Київської рисувальної школи було міцним підґрунтям для розвитку образотворчого мистецтва та підготовки художньо-педагогічних кадрів. М. Мурашко заклав передумови створення національної художньої освіти в Україні, із подальшим відкриттям першого вищого художньо-освітнього закладу. Подальшого розвитку потребує висвітлення внеску українських благодійників, попечителів і меценатів, митців і художників-педагогів у розвиток приватної художньої освіти за кордоном.

Список використаної літератури

1. Ростовцев Н.Н. История методов обучения рисованию. Русская и советская школа рисования: Учеб. пособие для студ. – М., 1982. – 240 с.
2. Мурашко М.И. Десятилетие киевской рисовальной школы 1875–1885. (Речь, читанная заведующим в день десятилетия школы, октября 1885 г.) – К., 1885. – 20 с.
3. Мурашка М.І. Киевская рисовальная школа “Воспоминание старого учителя”. – К.: Типография С.В. Кульженко, 1910. – Вып. № 3 – 102 с.
4. Іванченко О. І. Як з'явилася перша художня школа в Україні, або Духовність творять одержимі: До 160-річчя від дня народження Миколи Мурашка / Олесь Іванченко // Столиця. – 2004. – 2 верес. – С. 23.
5. Русов П.П. Рисовальная школа в г. Киеве // Киевлянин. – 1877. – № 22. – С. 2.
6. Турченко Ю.Я. Вопросы художественного образования; по страницам отечественной периодики последней четверти XIX в. – К.: Изд-во АН УССР, 1959. – 52 с.
7. Мурашко М. І. Текст промови на святкуванні 25-річчя школи. 1901 р. : автограф. – Національний художній музей України, ДАФ № 17, од. зб. № 63, 10 арк.
8. Турченко Ю.С. Портрет Шевченка роботи М. Мурашка / Ю. Турченко // Мистецтво. – 1955. – № 2. – С. 12.
9. Щоденник Миколи Мурашка : автограф. – Національний художній музей України, ДАФ № 17, од. зб. 2. – 122 арк.

Reference

1. Rostovtsev N.N. (1982). History of drawing learning methods. Russian and Soviet school drawing: Textbook. for students. 240 (in Russ.)
2. Murashko M. I. (1885). Graphic Desyatyletye the Kiev school 1875-1885. (Speech, chytannaya zaveduyuschym desyatyletyu school). 20(in Ukr)

3. Murashko M.I. (1910). Kievskaya rysovalnaya school. Typography SV Kulzhenko. Number . 102. (in Ukr)
4. Ivanchenko A.I. (2004) Did the first art school in Ukraine or create spiritual obsessed. 23. (in Ukr)
5. Russov P.P. (1877) Rysovalnaya school in Kiev. 2. (in Ukr)
6. Turchenko U.Y. (1959). Questions artistic education; on the pages peryodyky posledney Patriotic Fourth of XIX century. Publishing House of the USSR Academy of Sciences. 52. (in Ukr)
7. Murashko M.I. (1901). Speeches at the celebration of the 25th anniversary of the school. (in Ukr)
8. Turchenko Y. S. Portrait of M. Murashko . 12. (in Ukr)
9. Mykola Murashko Blog: autograph. Number. 122 sheets. (in Ukr)

Rusakova Liudmila Ivanivna, Kanev teacher-Methodist College of Culture and Arts Uman State Pedagogical University named Paul Tyczyn - a separate unit of the University, graduate student of Department - general pedagogy and history of pedagogy Uman State Pedagogical University named Paul Tyczyn.
e-mail: Lusija63@mail.ru

CONTENTS ORIENTATION PRIVATE AND TEACHING ART EDUCATION AT THE KYIV DRAWING SCHOOL N.I. MURASHKO SEKONDDHALF OF XIX - EARLY XX CENTURY

Summary. The article deals with methodological orientation and tradition of private art education, including teacher activity Ukrainian artist Nikolai Ivanovich Murashko, head of the Kiev drawing school, the second half of the nineteenth century. These facts from his life demonstrate concern and great interest in the development of national art education. Reveals how professional and artistic skills at a given historical period contributed to the establishment and development of private art schools. Kyiv Drawing School - a private art-educational institution, which played a huge role in the development of national art education and training of artistic and pedagogical staff. The focus of the institution in the designated period largely defined advanced pedagogical views its head – N.I. Murashko

Kiev drawing school – artistic and educational institution, which played a huge role in the preparation of national artistic and pedagogical staff. Orientation of the institution framed advanced pedagogical views of its leader M. Murashko and benefactor, philanthropist and trustee IM Tereshchenko - the main financier of the holder of the school.

Given the existing statelessness nation in the study period, the Ukrainian benefactors was assigned the mission to promote the rise of original national culture. Geography philanthropy included the territories of almost all modern Ukraine. It is not obmezhovuvalas leading centers of social and public life was closely connected with the surrounding estates and district towns inhabited by industrialists, merchants and nobility. This is the range of a few people who have permanent source of income, and their donations were voluntary share of necessary public life.

Keywords: drawing school, a private art school, art school, artistic and educational activities.

Одержано редакцією 22.02.2016
Прийнято до публікації 25.02.2016

УДК 377.011.3

КОПТЄВА Ольга Миколаївна

аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
e-mail: julaschka111@rambler.ru

СУТНІСТЬ КАТЕГОРІЇ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА ЗРІЛІСТЬ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Анотація. У статті вказується важливість формування соціально-професійної зрілості учнів професійно-технічних навчальних закладів, оскільки вони не завжди підготовлені до реалій життя. Соціально-професійна зрілість учня аналізується через розкриття понять «зрілість», «соціальна зрілість» та «професійна зрілість». Під соціально-професійною зрілістю ми розуміємо якість особистості учня, що характеризується прийняттям та засвоєнням соціальних та професійних

норм і принципів, відповідальним ставленням до своїх майбутніх професійних обов'язків та активною участю у практичній діяльності.

Ключові слова: *особистість, учень ПТНЗ, зрілість, професійна зрілість, соціальна зрілість, соціально-професійна зрілість.*

Постановка проблеми. Сучасні трансформаційні процеси в Україні призводять до змін пріоритетів в усіх сферах суспільного життя. Це безпосередньо впливає на молоде покоління, в свідомості та поведінці якого ще не сформувалися та в достатній мірі не закріпилися ціннісні орієнтації. Тому стає вкрай важливою проблема формування зрілої особистості, здатної самостійно і відповідально впливати на події власного життя та життя оточуючих людей, з якими постійно взаємодіє. У цьому контексті актуальності набуває проблема виховання учнів професійно-технічних навчальних закладів, оскільки вони роблять перший крок у доросле життя і мають самореалізуватися в праці, навчитися приймати відповідальні рішення, бути наполегливими у здійсненні своїх планів та адаптуватися до умов ринкової економіки.

В той же час результативність професійної освіти визначається не стільки тим, як забезпечується засвоєння учнями професійних знань та умінь, скільки їх підготовленістю до свідомої активності і самостійної діяльності в різних сферах життя суспільства. Практика показує, що майбутні фахівці не завжди підготовлені до реалій життя, не відповідають вимогам суспільства (низька самоорганізація, недостатній розвиток здібностей до самоудосконалення і самовираження, слабкий прояв суспільної активності, пасивне відношення до перетворень, що відбуваються в суспільстві). У зв'язку з цим особливе значення для теорії та практики сучасної освіти набуває проблема формування соціально-професійної зрілості учнів ПТНЗ.

Аналіз останніх публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить, що в теорії педагогіки немає комплексного дослідження, присвяченого проблемі формування соціально-професійної зрілості в учнів ПТНЗ. Для її аналізу необхідно звернутися до наукових досліджень таких категорій, як «зрілість» (А. Реан, Г. Олпорт, В. Максимова, К. Абульханова-Славська, В. Сафін, О. Штепа та інші), «соціальна зрілість» (Д. Фельдштейн, Л. Коган, Х. Ремшмідт, В. Радул, М. Лебедик, С. Поліщук та інші), та «професійна зрілість» (М. Ємельянова, Л. Каменева, Г. Яворська, В. Бодров, Л. Канішевська та інші).

Мета статті – детально проаналізувати поняття «зрілість» та «соціально-професійна зрілість» учнів професійно-технічних закладів.

Виклад основного матеріалу. У соціолого-педагогічному словнику поняття «зрілість явища чи якості» пояснюється як певний стан, що настає у міру того, як якості чи властивості, котрі розвиваються в предметі або явищі, досягають рівня, при якому вони у своїй сукупності найбільш повно виявляють сутність певного предмета чи явища [1, 125].

У словнику з психології запропоновано дещо інше визначення зрілості (як стан повного розвитку особистості, цілковитої готовності до чого-небудь) і пов'язане саме з дорослішанням особистості, готовністю до найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей. Характеристиками зрілої особистості виділяють розвинене почуття відповідальності, потребу особистості в турботі про інших, здатність до активної взаємодії з оточуючими, ефективне використання своїх знань та практичних умінь; конструктивне вирішення складних життєвих проблем на шляху до самореалізації [2, 126].

Але поняття «зрілість» і «дорослість» особистості не тотожні. Розуміння зрілості як періоду дорослішання – це лише один із варіантів застосування цього терміну. Так, А. Реан зазначає, що вони розходяться, якщо мова йде про дорослість та професійну зрілість. Це є важливим для нашого дослідження, оскільки учні, які вступають до професійно-технічного закладу, вже зробили свій вибір професії, а значить пройшли новий етап формування зрілої особистості, що відрізняє їх від однолітків [3, 90].

В. Максимова, говорячи про дорослішання особистості, спирається на акмеологічний підхід, де зрілість виступає критерієм розвитку людини. В якості цілі навчання і виховання

стає цілісний розвиток учня, який має привести до формування певного рівня і виду зрілості на кожному кроці навчання і вікового розвитку людини. Зрілість – це вираження акме, вершина, яка виникає на перетині гетерогенних процесів: вікового психофізичного розвитку з домінуванням онтогенетичних закономірностей і навчально-виховного процесу з домінуванням закономірностей соціокультурного розвитку.

Автор зазначає, що зрілість – це певний рівень розвитку особистості, який так чи інакше співпадає з періодами навчання. І кожний такий етап закінчується досягненням певної вершини, певного виду зрілості як готовності до розвитку – навчання на наступному етапі [4, 240].

В той же час поняття «зрілість» досить широке і його не можна зводити чи то лише до дорослішання, чи до формування моральних цінностей. Якщо у суспільних науках основна увага приділяється фізичній зрілості особистості, то у психології вона пояснюється як певний етап життєвого шляху людини і характеризується стійкістю соціального стану, певними професійними досягненнями та усталеною системою цінностей.

Психолог Гордон Олпорт [5] вказує на зрілість як часовий проміжок, процес, що відбувається в часі і просторі, проходячи певні етапи. Вона триває протягом всього життя і залежить від мотивів особистості.

Автор виділяє шість основних характеристик психологічно зрілої особистості:

1. Зріла людина має широкі межі «Я». Вона може подивитися на себе зі сторони, побачити свої позитивні і негативні сторони, свою соціальну активність (спілкування з оточуючими, зацікавленість певним видом діяльності, бажання вирішувати політичні та релігійні питання у своєму житті та житті оточуючих людей).

2. Зріла людина завжди готова до теплих соціальних стосунків, що проявляються через такі категорії, як дружба інтимність та співчуття. Перша виявляється у здатності людини переживати глибоку любов, повагу, розуміння до рідних, близьких людей. Друга – через розуміння та співпереживання і толерантність до оточуючих.

3. Зріла людина сприймає себе такою, якою вона є і завжди емоційно стабільна. Вона адекватно ставиться до своїх недоліків і до того, що її може дратувати. Це пояснюється вмінням справлятися з пригніченням, почуттями гніву та провини. Таке ставлення до життя позитивно впливає як на саму особистість, так і на людей, які знаходяться поруч.

4. Зріла людина реалістично сприймає навколишній світ, свій досвід та домагання.

5. Зріла людина позитивно сприймає себе, а тому готова до самопізнання. Важливою складовою частиною самопізнання є гумор. Він дозволяє людям бачити і сприймати вкрай абсурдні аспекти власних і чужих життєвих ситуацій.

6. Зріла людина має цілісну життєву філософію, а значить може виділити значимі речі у власному житті через сформовану систему цінностей [5].

Виходячи з вищезазначеного варто відмітити, що стосовно людини поняття «зрілість» співвідноситься із становленням її як особистості. Так, Г. Яворська трактує «зрілість» як особливу межу, яку досягає людина на певному етапі свого розвитку і яка співпадає з найбільш повним розкриттям та реалізацією її можливостей у провідних сферах життєдіяльності [6, 16].

К. Абульханова-Славська [7] зазначає, що зріла особистість прагне до проведення своєї певної життєвої лінії, тобто усвідомлення себе суб'єктом особистого життя. Такої ж думки дотримується і В. Сафін [8], який вважає, що показником зрілості особистості є усвідомлення себе суб'єктом, здатного тверезо дивитися на речі, відносини, бути готовим створювати соціально значиму діяльність і виконувати її.

О. Штепа наголошує на тому, що змістом особистісної зрілості є відповідальна побудова людиною власної концепції життя згідно з загальними моральними принципами та особистою місією [9].

Виходячи із вищезазначеного, можна стверджувати, що зрілість особистості не обмежується певними відрізками часу, а здійснюється на всіх етапах життя людини. Це не кінцевий стан, до якого має спрямовуватися особистість, а лише наступна сходинка до подальшого розвитку.

В. Максимова зазначає, що вікові етапи розвитку пов'язані з періодами навчання, кожен з яких завершується досягненням своєї вершини (певного виду зрілості). Ця зрілість відкриває шлях до нового етапу: дошкільник досягає шкільної зрілості як готовності до навчання у школі; випускник початкової школи готується до навчальної зрілості як готовності до навчання у основній школі; випускник основної школи досягає особистісної зрілості, що проявляється у виборі подальшого шляху навчання; випускник середньої школи – до соціальної зрілості, як готовності до особистісного і професійного самовизначення [4, 241].

Значить перед педагогічним колективом професійно-технічних навчальних закладів стоїть важливе завдання – створення оптимальних умов для формування кваліфікованого робітника як фахівця, який володіє міцними професійними знаннями, і як соціально зрілу особистість.

Показниками особистісної зрілості у цьому віці (як сходинки до нового етапу – до соціальної і професійної зрілості) виступають: володіння відповідними знаннями, уміннями та навичками, необхідними для подальшого професійного навчання; сформованість «Я концепції» особистості, адекватної самооцінки та здібності до саморегуляції поведінки і діяльності; висока мотивація досягнення успіху в обраному напрямі навчання; психофізіологічні знання про себе і бажання вести здоровий спосіб життя; гуманістична позиція в спілкуванні та взаємодії з людьми різного віку, відповідно до власних моральних переконань [4].

Наявність та сформованість цих показників дозволяють учню відповідально та усвідомлено зробити самостійний вибір подальшого освітнього маршруту.

В той же час, досліджуючи психологічні умови розвитку соціальної зрілості учнів вищого професійного училища, С. Поліщук зазначає, що соціальна зрілість не є віковою категорією і залежить від умов, у яких росте і виховується особистість. Соціально-зрілою є особистість, в якій сформована система соціальних якостей, а рівень її розвитку відповідає суспільним потребам [10].

Необхідно зазначити, що проблема розвитку соціальної зрілості особистості досліджувалася у контексті різних наук, а тому і має різні підходи до її тлумачення.

Для нашого дослідження вагомими є погляди Д. Фельдштейна, який неодноразово підкреслював наявність індивідуального і соціального у соціальній зрілості. «У процесі соціального визрівання здійснюється як усвідомлення, засвоєння і реалізація соціальних норм, принципів, відношень, так і присвоєння і реалізація нової «самості» (нового рівня самосвідомості, самовизначення), що дозволяє індивіду не тільки відтворювати у своїй діяльності привласнене соціальне, але й забезпечує відповідні можливості у цьому відтворенні і функціонуванні нової соціальної позиції, а також можливість подальшого здійснення себе як діючого суб'єкта. Саме у такому двоєдиному відтворенні і відбувається соціальне дорослішання, проявляється ступінь соціальної зрілості» [11, 8].

В свою чергу, Х. Ремшідт робить узагальнення, що психосоціально зрілою можна вважати людину, яка в міру своїх можливостей вирішила вікові задачі розвитку, стала відповідальною за свої вчинки та вчинки близьких людей та усвідомила свій соціальний обов'язок. На думку вченого, психосоціальна зрілість включає шкільну і професійну зрілість, зрілість як усвідомлення і здатність відповідати за правопорушення (коли учень зрозумів неправильність свого вчинку та надалі діє відповідно до своїх висновків) [12].

Також досить влучно пояснює сутність соціальної зрілості Л. Коган: «Соціальна зрілість є системна якість, стан, ступінь розвиненості системи особистості як єдиного цілого. Соціальна зрілість особистості характеризується ступінню присвоєння суспільних відносин і їх реалізацією в своїй практичній діяльності, тобто ступенем розвитку соціально сутнісних сил особистості, її світобаченням, знаннями, здібностями, потребами, навичками, уміннями, соціальними почуттями. Про соціальну зрілість особистості ми розмірковуємо в подіях, за ступенем узгодженості в них суспільних і особистих інтересів. Найбільш загальними, хоча і не достатніми ознаками соціальної зрілості можна вважати: а) відповідність даної особистості основним сутнісним характеристикам історичного типу особистості; б) відповідність її образу життя, її життєдіяльності вимогам даного класу до образу життя кожної окремої особистості» [13, 3-12].

Соціальна зрілість проявляється не в рівні знань та умінь учня (хоча є однією із умов досягнення соціальної зрілості), а в його діяльності. Говорячи про соціально зрілу особистість, не можна уявити певний кінцевий рубіж, якого людина досягла назавжди. Якщо людина припиняє працювати над собою, то через деякий час вона почне відставати від інших у рівні загального розвитку, а отже не буде соціально зрілою.

На думку В. Радула, «соціальна зрілість – це певний ступінь розвитку особистості, який сприяє творчому освоєнню різних видів культури, а також створює можливість найефективніше приносити користь оточуючим, своєю участю у різних видах діяльності» [14, 23].

Виходячи із вищевказаного, соціальну зрілість необхідно розглядати як таку, що відображає наскільки особистість розуміє своє місце в суспільстві, наскільки відповідально ставиться до своїх обов'язків та вчинків, які має погляди та переконання і як застосовує їх у своєму житті, відповідно до прийнятих нею соціальних норм. Як інтегральна характеристика особистості, соціальна зрілість виражає певний якісний стан її розвитку, таку ступінь оволодіння людиною досвідом, яка дозволяє їй виступати повноправним суб'єктом суспільно-практичної діяльності.

Як зазначає М. Лебедик, «соціальна зрілість є узагальненою характеристикою цілісного розвитку особистості, яка відбиває фактично засвоєний молодого людиною зміст культур, перш за все, моральної та професійної, і дозволяє цілеспрямовано виконувати основні соціальні функції в сфері праці, спілкування і пізнання. Цілісність рівня соціальної зрілості учня і випускника досягається при взаємодії трьох її елементів – соціального самовизначення, соціальної активності та соціальної відповідальності» [15, 118].

У процесі навчання учні професійно-технічних навчальних закладів засвоюють знання та вміння, вчать будувати своє професійне майбутнє, набувають здатності до спілкування, самопізнання своїх дій, виробляють критичне ставлення до суспільного життя. Тобто, вони готові бути активними, здійснювати свідомі та відповідальні дії, що, звичайно, є показником певного рівня розвитку їх соціальної зрілості.

Для подальшого вивчення поняття «соціально-професійна зрілість» важливе значення має аналіз «професійної зрілості», яка є домінуючою у визначенні її сутності.

На думку Л. Каменевої, професійна зрілість – це системна якість особистості, яка закладається і формується у процесі професіогенеза особистості й відображає його якість. Професійна зрілість стає необхідною умовою досягнення акме особистості, його мотивом і базовою цінністю професіонала та за структурою складається з професійної спрямованості особистості як відповідності здібностей і умінь людини вимогам професії; розвиненої професійної свідомості; наявності власної професійної філософії; розвиненої професійної рефлексії; позитивної професійної Я-концепції; професійної мобільності як постійної готовності до навчання; відповідності сенсожиттєвих орієнтацій професійним цілям; сформованої професійної ідентичності [16, 36].

На думку М. Ємельянової, професійна зрілість майбутнього фахівця є інтегративною якістю особистості, що відображає змістово-смыслову єдність соціальних, академічних і особистісних його якостей і забезпечує успішну самореалізацію у професійній діяльності, соціалізацію та гармонізацію з оточуючим середовищем [17, 234]. Дослідниця вважає, що особистісна, академічна та соціальна зрілість – це системотворчі одиниці професійної. В свою чергу, Г. Яворська включає до професійної зрілості соціальну (володіння правовими нормами, засобами професійної діяльності і співробітництва, загальноприйнятими у суспільстві прийомами професійного спілкування), особистісну (володіння засобами самовираження і саморозвитку) та діяльнісну (володіння на високому рівні професійною діяльністю, засобами самореалізації і саморозвитку особистості в межах професії, здатність до творчих проявів своєї індивідуальності). Автор підкреслює, що професійна зрілість може бути визначена як особлива властивість особистості, яка лежить в основі встановлення діалектичної рівноваги між суспільно визначеними вимогами професії і можливостями особистості. [6, 50-51].

Близькою для нашого дослідження є думка і В. Бодрова, який вказує, що професійну зрілість можна визначити як «властивість суб'єкта праці, що характеризується вищим рівнем

особистісного та професійного розвитку і проявляється у високому професіоналізмі, кваліфікації та компетентності, а також у гармонійному розвитку моральних, етичних, культурних, соціальних і професійно значущих якостей і рис особистості» [18].

Узагальнення результатів наукових досліджень щодо трактування суті понять «зрілість», «соціальна зрілість» та «професійна зрілість» дають нам можливість перейти до визначення «соціально-професійна зрілість», яке досліджувалося такими науковцями, як Г. Яворська, О. Ганжа та Т. Хмуринаська.

Г. Яворська під соціально-професійною зрілістю розуміє «стан особистості, що виникає в результаті досягнення рівня розвиненості, за якого формуються соціальні та професійні якості, що в своїй сукупності виявляють соціально-професійну сутність самої особистості» [6, 49]. О. Ганжа це поняття трактує як «якість розвитку особистості, вершина акме соціально-професійного розвитку, яка сприяє найбільш ефективному досягненню очікуваних позитивних результатів» [19, 14]. А Т. Хмуринаська пояснює соціально-професійну зрілість «як інтегративну якість особистості, що розкривається через особисту, академічну, соціальну та професійну зрілість і проявляється в її прагненні до самовизначення, самореалізації, ініціативності, соціальної відповідальності, творчого підходу до вирішення професійних завдань» [20].

Ми ж схилиємося до думки, що професіоналізм випускників ПТНЗ буде залежати від рівня сформованості їх соціально-професійної зрілості, яка розуміється як якість особистості учня, що характеризується прийняттям та засвоєнням соціальних та професійних норм і принципів, відповідальним ставленням до своїх професійних обов'язків та активною участю у практичній діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Всі ці дослідження науковців стануть опорою у нашому дослідженні соціально-професійної зрілості учнів професійно-технічних навчальних закладів. Оскільки вивчення літературних джерел, нормативно-правових актів та інших матеріалів, аналіз якості професійної підготовленості учнів професійно-технічних навчальних закладів до виконання професійних обов'язків з урахуванням сучасних і перспективних вимог дали можливість виявити окремі суперечності, що негативно позначаються на кінцевому результаті навчально-виховного процесу, зокрема: між високими вимогами суспільства до ефективної професійної діяльності випускників ПТНЗ і низьким рівнем їхньої особистісної відповідальності за результативність своєї діяльності; між необхідністю впровадження сучасних педагогічних технологій у професійно-технічні навчальні заклади та недостатньою підготовкою викладачів; між вимогами суспільства щодо підвищення престижу учня ПТНЗ і їхнім недостатнім інтелектуальним, моральним і професійним потенціалом; між необхідністю послідовного розвитку творчої активності, лідерських, комунікативних і ділових якостей майбутнього фахівця та відсутністю необхідних педагогічних умов для їх вияву і стимулювання.

Розв'язання даних суперечностей є вкрай необхідними, оскільки вік учнів професійно-технічних навчальних закладів – це завершення перехідного стану від дитинства до дорослості, це вік, коли настає розумова, волева, емоційна та фізична зрілість, відбувається розвиток самосвідомості, відбувається активне формування соціально-професійної зрілості особистості у соціально-педагогічному просторі. В навчальному закладі відбувається перетворення учнів з об'єкта в суб'єкт діяльності і виховання, що пов'язане зі зміною їх соціального статусу, утвердженням нових ролей і збагаченням соціальних функцій, що передбачає досягнення ними відповідного рівня соціально-професійної зрілості.

Список використаної літератури

1. Соціолого-педагогічний словник / За загальною ред. В.В. Радула, вид. 2-ге. – Харків: Мачулін, 2015. – 444 с.
2. Психологія. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
3. Реан А.А. Акмеология личности / А.А. Реан // Психологический журнал, 2000. – Т.21. – №3. – С. 88-95.
4. Максимова В.Н. Зрелость как акмеологический критерий развития растущего человека / В.Н. Максимова // Мир психологи, 2002, №3 (31). – С. 239-245.

5. Оллпорт Гордон Личность в психологии / Гордон Оллпорт – М.: «КСП+», 1998. – 345 с.
6. Яворська Г.Х. Соціально-професійна зрілість курсантів вищих закладів освіти МВС України : [моногр.] / Г.Х. Яворська. – Одеса : ПЛАСКЕ ЗАТ, 2005. – 408 с.
7. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. / К.А. Абульханова-Славская – М. : Мысль, 1991.– 299 с.
8. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности: Учеб. пособие. / В.Ф. Сафин – Свердловск, 1986. – 142 с.
9. Штепа О.С. Пропrium особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. № 2. – С. 26-34.
10. Поліщук С.П. Психологічні умови розвитку соціальної зрілості учнів вищого професійного училища. Дис. ... канд. психол. наук.: 19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія» / С.П. Поліщук – Київ, 2007. – 201 с.
11. Фельдштейн Д.И. Социализация и индивидуализация – содержание социального взросления и социально-психологической реализации детства // Мир психологии. – 1998. – №1. – С. 5-11.
12. Ремшмидт Х. Психология взросления // Подросток и семья / Х. Ремшмидт – Самара: Издат. Дом «БАХРАХ-М», 2002. - С. 258-265.
13. Коган Л.Н. О понятии «социальная зрелость» / Л.Н. Коган // Формирование социальной и профессиональной зрелости студентов. - Свердловск, 1985. – С. 3-12.
14. Радул В.В. Соціально-педагогічна зрілість: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В.В. Радул. – К., 2001. – 202 с.
15. Лебедик Н.П. Роль учебных занятий в становлении социальной зрелости личности / Н.П. Лебедик // Педагогическое образование, М.: МГПИ, 1991.– №4. – С. 118-123.
16. Каменева Л.В. Роль сенсожиттєвих орієнтацій у досягненні професійної зрілості професіонала / Л.В. Каменева // Психологічні перспективи. Спеціальний випуск. Становлення особистості як суб'єкта життєвого шляху. Т.3 – Київ, 2011. – С. 30-36.
17. Емельянова М. А. Становление профессиональной зрелости социального педагога в образовательном процессе вуза : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / М. А. Емельянова. – Оренбург, 2004. – 378 с.
18. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов / В.А. Бодров. –М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
19. Ганжа О.В. Соціально-професійна зрілість майбутнього вчителя історії: навчальний посібник / О.В. Ганжа. – Кіровоград: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2011. – 78 с.
20. Хмуринська Т.О. Формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах. Дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / Тетяна Олександрівна Хмуринська – Тернопіль, 2013. – 297 с.

References

1. Radul V.V. Sociological and pedagogical Dictionary (2015) *Kharkiv: Machulin, 444 (in Ukr)*
2. Psychology. Dictionary (1990) *M.: Politizdat, 494 (in Rus)*
3. Rean A.A (2000) The akmeology of the personality *Psichologicheskij zhurnal (Psychological Journal)*, 21- 3, 88-95 (in Rus)
4. Maximova V.N. (2002) Maturity as the akmeological criterion of development of the increasing human *Mir psihologii (World of Psychology)*, 3 (31), 239-245 (in Rus)
5. Gordon Allport (1998) Personality in psychology *M.: «PCB +»*, 345 (in Rus)
6. Yavors'ka G.H. (2005) Social-professional maturity of the cadets of higher educational institutions of MIA of Ukraine [monograph], *Odessa «PLASKE ZAT»*, 408 (in Ukr)
7. Abulkhanova-Slavskaya K.A (1991) Strategy of life *M.: Misl. (Thought)*, 299 (in Rus)
8. V.F. Safin (1986) The psychology of self-identity: a manual, *Sverdlovsk, 142 (in Rus)*
9. Shtepa A.S.(2004) Proprium of the personality *Praktichna psihologiya ta sotsialna robota (Practical Psychology and Social Work)*, 2, 26-34 (In Ukr)
10. Polischuk S.P. (2007) Psychological conditions of of development of the social maturity of the students of higher vocational schools *Dis. ... kand. psihol. nauk. 19.00.07 – «Pedagogichna ta vikova psihologiya» (Dis. ... Candidate. Psychological. Sciences: 19.00.07 – «Educational and Developmental Psychology»)*, Kyiv, 201 (in Ukr)
11. Feldstein D.I. (1998) Socialization and individualization - the content of growing social and socio-psychological rehabilitation of child *Mir psihologii (The World of Psychology)*, 1, 5-11 (in Rus)
12. Remshmydt H. (2002) The Psychology of Growing Up *Psychology Podrostok i semya (Adolescent and Family)*, Samara «Bahr M», 258-265 (in Rus)
13. L.N. Kogan (1985) About the concept «Social maturity» *Formirovanie sotsialnoy i professionalnoy zrelosti studentov (Formation of social and professional maturity of the students)*, Sverdlovsk, 3-12 (in Rus)
14. V.V. Radul (2001) Social and educational maturity: a textbook for university students *K.yiv, 202 (in Ukr)*
15. Lebedyk N.P (1991) Role of the educational lessons in the formation of social personality's maturity *Pedagogicheskoe obrazovanie (Teacher Education)*, M.: MGPI, 4, 118-123 (in Rus)
16. L.V. Kameneva (2011) Role of the sensitive-vital orientations in achieving the professional maturity of the professional *Psichologichni perspektivi. Spetsialnyi vipusk. Stanovlennya osobistosti yak sub'ekta zhitteвого shlyahu (Psychological perspectives. Special Issue. The formation of the individuality as the subject of life way)*, Kyiv, 3, 30-36 (in Ukr)
17. Emelyanova M.A. (2004) Professional formation of the maturity of social teacher in high school educational process: *diss. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08 «Teoriya i metodika professionalnogo obrazovaniya» (diss. ... dr. ped. sciences: 13.00.08 «Theory and Methods of Professional Education»)*, Orenburg, 378 (in Rus)

18. Bodrov V.A.(2001) The Psychology of Professional Usage *Ucheb. posobie dlya vuzov (A manual for high schools)*, M.: PER SE, 511(in Rus)
19. O.V. Ganzha (2011) Social and professional maturity of future history teachers: a manual «*Tsentr operativnoyi poligrafiiy «Avangard»*, (Kirovograd: PE «Center offset printing «Vanguard»), 78 (in Ukr)
20. T.O. Hmurynska (2013) Formation of social-professional maturity of future social teachers at the higher educational institutions. *Dis. ... kand. ped. nauk.: 13.00.04 – Teoriya i metodika profesiynoyi osviti (Dis. ... Candidate. ped. Sciences .: 13.00.04 - Theory and Methods of Professional Education)*, Ternopil', 2013, 297 (In Ukr).

КОПТЯЄВА Ольга Миколаївна, graduate student of pedagogy and educational management Kirovograd state pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko
e-mail: julaschka111@rambler.ru

THE ESSENCE OF CATEGORY OF SOCIAL AND PROFESSIONAL MATURITY OF PUPILS VOCATIONAL SCHOOLS

Summary. It has been indicated in the article the importance of socio-professional maturity of the students of the vocational-technical schools, as they are not always prepared for the realities of life and do not conform to the requirements of the society. Socio-professional student's maturity has been analyzed by disclosing the concepts of "maturity", "social maturity" and "professional maturity." Also it was taken into consideration that the age of the individual stages were associated with the periods of learning, each of which was ended with the achievement of a certain kind development of the maturity. The age PTEI students - is the completion of the transition period from childhood to adulthood, and it is the age when the rational, volitional, emotional and physical maturities become, it is the development of self-awareness is an active formation of social and professional maturities of personality in social and educational space. We understand, as social and professional maturity, the quality of the student's personality, which is characterized by the adoption and assimilation of social and professional standards and the principles of responsible attitude to their future professional responsibilities and active participation in the practice work.

Key words: personality, PTEI student, maturity, professional maturity, social maturity, social-professional maturity.

Одержано редакцією 22.03.2016
Прийнято до публікації 25.03.2016

УДК 811.111(07):372.4

ГАЙДУК Світлана Євгенівна
кандидат філологічних наук, доцент
кафедри початкової та дошкільної освіти
Львівського національного університету
імені Івана Франка
e-mail : hayduks@mail.ru

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ГОВОРІННІ

Анотація. У статті розглянуто методику формування англомовної компетентності дітей дошкільного віку у говорінні як одній із основних складових англомовного спілкування. Автором висвітлено ігрові вправи на кожному етапі навчання англомовного діалогічного і монологічного мовлення дошкільників.

Ключові слова: компетентність, говоріння, діти дошкільного віку, ігри, діалог, монолог.

Постановка проблеми. В останні роки навчання англійської мови в дошкільних навчальних закладах набуло стрімкого розповсюдження, що зумовлено як інтеграцією України до Європейського співтовариства, так і вимогами сучасного суспільства до особистості. Однак, як показує практика, дошкільне навчання дітей англійської мови часто відбувається стихійно, методика навчання недостатньо враховує загальний комунікативний

розвиток дошкільників у спілкуванні рідною мовою і здебільшого спрямована на розширення словникового запасу з англійської мови за допомогою вивчення віршів і пісень. Систематичне і цілеспрямоване формування вмінь аудіювання і говоріння, як основних складових англійської мови спілкування, фактично не відбувається, питання наступності оволодіння англійською мовою дітьми дошкільного віку та молодшого шкільного віку не вирішується, і як наслідок, результати англійської підготовки дитини у дошкільному навчальному закладі залишаються незадовільними.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему методики формування англійської компетентності дітей дошкільного віку у говорінні в контексті різних науково-методичних підходів розглянуто у дослідженнях таких учених, як О. Й. Негневицької, З. Я. Футерман (комунікативний і ситуативний підходи), Т. К. Полонської (інтенсивний підхід), А. Ф. Гергель (інтегрований підхід), С. В. Соколовської (особистісно орієнтований підхід), О. Д. Рейпольської (індивідуально-диференційований підхід), Т. М. Шкваріної (принципи комунікативно орієнтованого навчання).

Мета статті – охарактеризувати методику формування англійської компетентності дітей дошкільного віку у говорінні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під час навчання англійської мови дітей дошкільного віку необхідно вирішувати завдання пов'язані, перш за все, з мотивацією вивчення англійської мови та з організацією елементарної комунікації цією мовою.

Українська дослідниця Т. М. Шкваріна зазначає, що говоріння та аудіювання – взаємопов'язані складові усного мовлення. Зокрема, навчання говоріння – складний процес, який вимагає неабияких зусиль як з боку педагога, так і з боку дитини. Таке навчання значною мірою ускладнюється малим запасом слів, поганим знанням граматики дітьми дошкільного віку, що призводить до деякого розчарування [2, с. 51–52].

На нашу думку, однією з основних умов для формування англійської компетентності дітей дошкільного віку у говорінні є гра. Саме ігрове спілкування є тим необхідним ґрунтом, на якому відбувається формування і вдосконалення мовленнєвої активності дошкільників. Лінгвістичні ігри, спрямовані на розвиток діалогічного і монологічного мовлення, дозволяють дітям дошкільного віку легко й вільно проявляти інтелектуальні здібності.

На думку англійських методистів М. Слеттері і Дж. Виліс, педагогу необхідно підтримувати дітей у їхніх перших спробах спілкуватися англійською мовою. Для цього йому необхідно заохочувати дошкільників до спілкування англійською мовою, уважно слухати дітей і не перебивати їх для виправлення помилок, чи скористатися методом, відомим як *caretaker talk* (батьки, які піклуються про розвиток усного мовлення дитини, коментують кожну свою дію). До прикладу – англійська мати вдягає дошкільника на прогулянку.

Mother: *Now we're nearly dressed...OK now over your head...good boy...put in your other hand...now shoes. Where are your shoes?*

При цьому, варто дотримуватися наступних правил: використовувати англійську мову як основну мову для спілкування; використовувати жести, дії, малюнки з метою полегшення розуміння мовлення; дозволяти дітям на ранньому етапі навчання усного спілкування користуватися інколи рідною мовою, проте одразу ж відтворювати думку дитини англійською мовою; допомагати дітям запам'ятовувати нові слова і фрази у контексті; розучувати з дітьми римівки і пісні [3, с. 12].

Говоріння забезпечує усне спілкування іноземною мовою в діалогічній (паралельно з аудіюванням) і в монологічній формі. Воно спрямоване як до однієї особи, так і до необмеженої кількості осіб. Діалогічне мовлення виконує такі комунікативні функції: запити інформації – повідомлення інформації; попозиції (у формі прохання, наказу, поради) – прийняття/неприйняття запропонованого; обміну судженнями/думками/враженнями; взаємопереконання/обґрунтування своєї точки зору [1, с. 143–146].

Проте, у процесі навчання дошкільників діалогічне мовлення частіше обмежується першими двома функціями. Його необхідно здійснювати на добре відібраному матеріалі і

воно може складатись із окремих неповних речень, супроводжуватись мімікою, жестами. До прикладу – гра *Talking about brothers and sisters*.

Teacher: *Now everyone listen to my question. Mariya, have you got any brothers or sisters?*

Mariya: *Sister.*

Teacher: *How many sisters have you got?*

Mariya: *Em, one.*

Teacher: *One. Very good. So you've got one sister. OK, Tanya, have you got any brothers or sisters?*

Tanya: *Brother...one.*

Teacher: *One brother. Good. And Oksana have you got any brothers or sisters?*

Oksana: *Three brothers.*

Teacher: *You've got three brothers! Very good.*

Children: *Teacher... teacher...*

Teacher: *And, eh...Volodya, have you got any brothers or sisters?*

Volodya: *Three sisters.*

Teacher: *Ah, you've got three sisters and have you got any brothers?*

Volodya: *No.*

Teacher: *No? no brothers?*

Other children: *Yes...yes...yes.*

Teacher: *Do you have a brother, Volodya? How many brothers?*

Volodya: *One.*

Teacher: *One brother. You've got one brother. Oleh. Isn't that right? Oleh is your brother. OK, good Volodya. You've got three sisters and one brother...*

Вітчизняні та зарубіжні методисти схилиються також до думки, що формування англомовної компетентності дошкільників у діалогічному мовленні слід розпочинати з прослуховування діалогу-зразка з його подальшим варіюванням, створенням власних діалогів у аналогічних ситуаціях спілкування [2, с. 52; 3, с. 55]. Як уже зазначалося вище, саме ігрові вправи сприятимуть підвищенню мотивації дошкільників спілкуватися. Тому, на кожному етапі навчання діалогічного мовлення доцільно використовувати відповідну систему ігрових вправ:

- рецептивні (прослуховування діалогу-зразка тричі з використанням картинок, жестів, міміки);
- рецептивно-репродуктивні (ігри «Коти м'яч», «Сніжка», «Хоровод», «Потяг»). Вправи виконуються у режимах «вчитель – діти», «вчитель – одна дитина»;
- рецептивно-продуктивні (ігри «Коти м'яч», «Живі шеренги», «Сніжка», «Луна», сюжетно-рольові ігри). На відміну від попередніх із тією самою назвою, вони ускладнюються тим, що діти не повторюють за вчителем репліку, а відповідають на неї;
- творчі, які вважаються найскладнішими ігровими вправами. Педагог пропонує ігрову комунікативну ситуацію, а діти мають самостійно реалізувати спілкування.

Таким чином, говоріння залежить від рівня сформованості мовленнєвих навичок (автоматизмів): вимовних (артикуляційних та інтонаційних), лексичних та граматичних. Сукупність зазначених навичок ще не є власне умінням. Адже, англомовна компетентність дошкільників у діалогічному мовленні має такі ознаки, як цілісність, продуктивність, самостійність, динамічність, інтегрованість.

Одночасно з формуванням компетентності дошкільників вести діалог, необхідно спонукати їх до складання невеликих за обсягом (3–4 фрази) розповідей, тобто розвивати монологічне мовлення. Монолог – це безпосередньо спрямований до співрозмовника чи аудиторії організований вид усного мовлення, який передбачає висловлювання однієї особи. Залежно від комунікативної функції та характеру логіко-синтаксичних зв'язків між реченнями розрізняють такі основні типи монологічних висловлювань: опис, розповідь і роздум (міркування) [1, с. 167–168]. Монологічними висловлюваннями дошкільників найчастіше є описи, розповіді про себе та свою сім'ю, про улюблені іграшки та заняття.

Однак слід пам'ятати, що не варто просити дітей розповісти про свою сім'ю, друга чи іграшку поза ігровим (казковим) контекстом.

Ми пропонуємо скористатися грою *Pass the ball*. Для її проведення педагогу необхідно включити музику, попросити дітей стати в коло і запропонувати їм передавати по колу м'яч. Вчитель періодично зупиняє музику. Дитину, яка на той момент тримає у руках м'яч, просимо розповісти про свою сім'ю, улюблену іграшку, героя мультфільму і т.д. Якщо дитина соромиться розповідати, за умовами гри, вона може сказати слово *Pass*. Тоді музика продовжується і м'яч продовжує передаватися по колу до наступної зупинки.

Ще однією цікавою для дошкільників грою, яка допомагає розвивати монологічне мовлення є *Find four differences*.

Teacher: *I've prepared two pictures A and B for everybody. OK, so please don't show your pictures to your friends. OK? Sh...sh...*

(The teacher gives out the pictures to children)

Teacher: *OK, everybody, everybody...there are four differences in the pictures. So please talk about the pictures and find out what the four differences are. OK?*

Nina: *In picture A a boy is playing football, a girl is drawing, a cat is sleeping, a dog is jumping. In picture B a boy is playing tennis, a girl is reading, a cat is drinking milk, a dog is sleeping.*

Teacher: *Well done, Nina. Now Taras, what can you tell us about your pictures?*

Слід пам'ятати, що для формування англомовної компетентності дошкільників у веденні монологу організуються ігрові вправи, як правило, на четвертому занятті підциклу та під час занять при завершенні вивчення теми в цілому.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, навчання англійської мови має бути керованим процесом, організованим у вигляді уявних чи реальних ситуацій спілкування, які спонукають дошкільників ініціювати їхні мовленнєві дії, та не гальмують розвиток діамологічної компетентності дітей. Педагогу необхідно грамотно застосовувати ігрові вправи для реалізації завдань, окреслених програмою навчання дітей дошкільного віку англійської мови, відповідно до сучасної парадигми дошкільної освіти.

Список використаної літератури

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / [Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої]. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
2. Шкваріна Т. Навчання дошкільників аудіювання і говоріння англійською мовою / Тетяна Шкваріна // Рідна школа. – Січень. – 2007. – С. 51–53.
3. Slattery M. English for Primary Teachers / Mary Slattery, Jane Willis. – Oxford, 2010. – 148 p.

References

1. Nikolayeva, S.Yu. & others. (2002). *Methods of teaching foreign languages in secondary educational establishments : educational manual. Second edition, corrected and revised.* Kyiv: Lenvit (in Ukr.).
2. Shkvarina, T. (2007). Teaching preschool children of English listening comprehension and speaking. *Ridna Shkola (Native School)*, January, 51–53 (in Ukr.).
3. Slattery, M. & Willis, J. (2010). *English for Primary Teachers.* Oxford, 148 p.

HAYDUK Svitlana Yevhenivna,

Ph.D., assistant professor of the Department of Primary and Preschool Education, Lviv Ivan Franko National University

e-mail: hayduks@mail.ru

METHODOLOGY OF FORMATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S COMPETENCE IN SPEAKING IN THE ENGLISH LANGUAGE

Summary. *Introduction. Teaching English in kindergartens has gained in popularity over recent years. It is caused by the integration of Ukraine into the European community and the requirements of modern society to the individual. However, in practice, learning English by preschool children often occurs spontaneously. Methodology of teaching does not take into account the overall communicative development of preschool children to communicate in their native language and it is mostly aimed at expanding the vocabulary of the English language through the study of poetry and songs.*

Purpose. *The purpose of the article is to describe the methodology of formation of preschool children's competence in speaking in the English language.*

*Results. In our opinion, one of the main conditions for the formation of the English competence of preschool children in speaking is a game. Game communication is the essential ground on which the formation and improvement of speech activity of preschool children take place. Linguistic games, aimed at promoting dialogue and monologue speech of preschool children, help to show their intellectual abilities easily and freely. In teaching dialogue we distinguish the following types: dialogue-inquiry; dialogue-agreement; dialogue-exchange of opinions; dialogue-discussion. In the process of teaching dialogue in kindergartens we should limit to the first two types of dialogues. Teaching dialogue should be carried on the well selected material and may consist of some incomplete sentences, accompanied by facial expressions and gestures. For example, the game – **Talking about brothers and sisters.***

*Simultaneously with the formation of competence of preschool children to engage in dialogue, it is necessary to encourage them to make up stories (3–4 phrases), in other words, to develop their monologue speech. Preschool children are usually able to give descriptions and tell stories about themselves and their families, favorite toys and activities. However, remember that you should not ask children to talk about their family, a friend or a toy beyond the game (fabulous) context. In teaching monologue we offer the games – **Pass the ball or Find four differences.***

Originality. The methodology of formation of preschool children's competence in speaking in the English language is described; different game exercises are offered and analysed.

Conclusion. It is necessary to state that learning English should be a controlled process, organized in the form of imaginary or real communicative situations that encourage preschool children to initiate their speech activities and does not slow down the development of children's competence in oral speech. A teacher should use proper game exercises to meet the objectives outlined by the curriculum of teaching English in preschool educational establishments, according to the modern paradigm of preschool education.

Keywords: *competence, speaking, preschool children, games, dialogue, monologue.*

*Одержано редакцією 03.03.2016
Прийнято до публікації 05.03.2016*

УДК 37.035.6 (02:004)

ЗОРЯ Юлія Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри дошкільної освіти та професійного
розвитку педагогів Комунального навчального
закладу «Черкаський обласний інститут
післядипломної освіти педагогічних працівників
Черкаської обласної ради»
e-mail: yuliyazorya@mail.ru

МОДЕЛЬ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Анотація. У статті автор описує розроблену організаційно-змістову модель використання інформаційно-комунікаційних технологій у патріотичному вихованні учнів старших класів.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології, організаційно-педагогічні засади, модель, компоненти, інформаційно-комунікаційний виховний простір.*

Постановка проблеми. У період становлення української державності проблема виховання особистості як громадянина-патріота набуває особливої значущості. Патріотизм складає найважливішу ціннісну основу будь-якого суспільства і виступає не лише чинником інтеграції української нації, а й суттєвим внутрішнім мотивом для саморозвитку і розкриття всіх потенційних можливостей кожної людини в духовній, економічній і соціальній сферах життя суспільства.

Однією із характерних особливостей українського суспільства є його глобальна інформатизація, яка зумовила масштабне запровадження в усі ланки навчально-виховного процесу інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У наукових дослідженнях останніх років здійснено спроби висвітлити проблему використання нових інформаційних технологій як засобу професійної орієнтації старшокласників (В. В. Осадчий, Г. О. Шліхта), формування суспільно значущих якостей особистості (Т. Г. Крамаренко), її художньо-естетичної культури (В. З. Антонюк), творчих здібностей (Є. Вінниченко), екологічної компетентності (Н. Ю. Олійник), в організації волонтерської діяльності (Н. А. Вайнілович); визначаються сучасні підходи до організації й підвищення ефективності патріотичного виховання (М. І. Дубина, О. Г. Коркішко, Н. В. Мазикіна, А. Л. Монахов, В. П. Матяшук, П. В. Онищук, Г. В. П'янковський, Є. В. Ширекіна та інші).

Мета статті – детально описати структуру та зміст організаційно-змістової моделі використання інформаційно-комунікаційних технологій у патріотичному вихованні старшокласників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результативність виховання учнів старших класів у значній мірі залежить від використання виховних засобів. В останні роки, поряд із традиційними засобами виховання, все більшу увагу науковців і практиків привертає *виховний потенціал інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ)* не лише в контексті підвищення ефективності навчання, а й як *потужний засіб організації виховного процесу*, який надає можливості для інтеграції таких засобів виховання, як надбання матеріальної та духовної культури (наочні посібники, художня, наукова література, радіо, телебачення, предмети образотворчого, театрального, кіномистецтва тощо), форми виховної роботи (дискусії, дебати, конференції, ігри, змагання тощо), різні види діяльності (дослідницька, художньо-естетична, предметно-перетворювальна, суспільно корисна), педагогічні технології (ігрові, інтерактивні, колективної творчої діяльності, кооперативної діяльності та ін.).

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у вихованні старшокласників забезпечується шляхом визначення і реалізації доцільних організаційно-педагогічних засад.

Організаційно-педагогічні засади – це сукупність структурних, науково-методичних, кадрових і матеріально-технічних умов, які забезпечують використання ІКТ задля підвищення ефективності виховного процесу.

Педагогічними засадами використання інформаційно-комунікаційних технологій у вихованні старшокласників є мета, завдання і зміст діяльності у цьому аспекті. Конкретизуючись через систему завдань, мета визначає зміст взаємодії всіх суб'єктів виховного процесу на основі використання ІКТ.

До *організаційних засад* відносимо принципи, методи і форми використання інформаційно-комунікаційних технологій в організації виховного процесу, кадрові та матеріально-технічні умови.

У ході експериментальної роботи нами розроблена *організаційно-змістова модель використання інформаційно-комунікаційних технологій* у вихованні старшокласників, яка містить цільовий, організаційно-змістовий, операційно-технологічний та результативно-оцінювальний компоненти.

Цільовий компонент моделі визначає цілі та завдання використання ІКТ у вихованні старшокласників. *Метою* використання інформаційно-комунікаційних технологій у вихованні є підвищення ефективності й результативності означеного процесу, зокрема застосування методів усвідомлення цінностей; методів стимулювання й організації діяльності та формування досвіду поведінки; методів педагогічної підтримки та сприяння самовихованню учнів.

Організаційно-змістовий компонент містить основні *підходи, принципи*, а також *зміст* діяльності щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у вихованні старшокласників та комплекс *організаційно-педагогічних умов* (програмно-методичних, кадрових та матеріально-технічних), що забезпечують його реалізацію.

Поряд із загально-педагогічними принципами сучасного виховного процесу, використання інформаційно-комунікаційних технологій у вихованні старшокласників здійснюватиметься відповідно до таких *специфічних принципів*, як-от: принцип інформаційно-технологічної підтримки спільної діяльності і спілкування; принцип доступності дистанційних форм виховного спрямування, зокрема технічних засобів і мережі Інтернет; принцип модульності змісту виховання на основі використання ІКТ; принцип пріоритетності педагогічного підходу у створенні інформаційно-комунікаційного виховного простору; принцип неантогоністичності інформаційно-комунікаційних і традиційних педагогічних технологій виховання; принцип педагогічної доцільності застосування інформаційно-комунікаційних технологій у вихованні; принцип стартового рівня ІКТ-компетентності педагогів і учнів; принцип вільного вибору старшокласниками змісту, засобів, способів (методів і форм) та видів діяльності у відповідності до здібностей, інтересів і потреб; принцип мобільності виховання; принцип безпечності інформації.

Зміст виховної взаємодії суб'єктів виховного процесу на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій поєднує у собі такі основні напрями: інформаційне забезпечення взаємодії суб'єктів інформаційно-комунікаційного виховного простору (створення в мережах баз даних, віртуальних бібліотек, віртуальних мультимедійних клубів, музеїв тощо); спільна проектна діяльність старшокласників, педагогів та інших суб'єктів інформаційно-комунікаційного виховного простору; дистанційні форми спілкування суб'єктів виховного процесу; вільні контакти користувачів сайту для старшокласників (у режимі електронної пошти, на індивідуальних блогах та Інтернет-форумах).

Умовою ефективного вирішення завдань виховання старшокласників на основі використання ІКТ є дотримання основних параметрів інформаційно-комунікаційного простору: *широта, інтенсивність, усвідомленість, узагальненість, емоційність, домінантність, когерентність, соціальна активність, мобільність, стійкість*.

Ми передбачали, що підвищення ефективності виховання старшокласників на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій відбуватиметься за таких *педагогічних умов*: педагогічно виправданого і доцільного використання комп'ютерно-орієнтованих, мультимедійних та телекомунікаційних технологій, а також потенційних можливостей мережі Інтернет у виховному процесі; гармонійного поєднання традиційних та інформаційно-комунікаційних технологій у вихованні учнів старших класів; урахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку старшокласників; налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії, за якої кожен учасник виховного процесу має право на вибір способів і форм особистої участі; створення і збереження учасниками виховної взаємодії атмосфери співтворчості; стимулювання індивідуального самовираження, вільного вибору власної траєкторії участі старшокласників у спільній діяльності й спілкуванні; постійного розвитку педагогами власних потенційних можливостей та педагогічної майстерності щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у вихованні старшокласників.

Крім цього, модель використання інформаційно-комунікаційних технологій у патріотичному вихованні старшокласників передбачає реалізацію комплексу *організаційних умов*, а саме: технологічне забезпечення функціонування сайту для старшокласників; підготовку педагогів до ефективної педагогічної діяльності у рамках інформаційно-комунікаційного виховного простору; організацію доступу до інформаційних ресурсів сайту для старшокласників; організацію різних видів проектної діяльності і спілкування у рамках інформаційно-комунікаційного виховного простору; моніторинг ефективності застосування інформаційно-комунікаційних технологій у вихованні старшокласників; діагностика рівня вихованості старшокласників на основі використання ІКТ.

Операційно-технологічний компонент моделі конкретизує оптимальні методи та організаційні форми використання інформаційно-комунікаційних технологій у вихованні. Особливістю реалізації цього компоненту стало використання технологій мультимедіа, мережеских форм роботи з опорою на комунікативну, предметно-перетворювальну,

дослідницьку, художньо-естетичну, суспільно активну, а також рефлексійну діяльність старшокласників; участь школярів в Інтернет-заходах та різних формах мережевої взаємодії.

Результативно-оцінювальний компонент розробленої організаційно-змістової моделі представлений очікуваними результатами реалізації зазначеної моделі, критеріями та показниками ефективності використання інформаційно-комунікаційних технологій у виховному процесі, а також діагностичним інструментарієм для оцінки результативності використання інформаційно-комунікаційних технологій у вихованні старшокласників.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, розроблена нами організаційно-змістова модель представляє собою систему, яка складається з окремих, взаємопов'язаних між собою елементів і забезпечує ефективність використання інформаційно-комунікаційних технологій у вихованні старшокласників у позакласній діяльності.

Список використаної літератури

1. Зоря Ю. М. Виховний потенціал інформаційно-комунікаційних технологій у патріотичному вихованні старшокласників / Ю. М. Зоря // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. "Сучасне навчальне обладнання: інновації, технології, досвід". – Суми, 2010. – С. 30–33.
2. Зоря Ю. М. Організаційні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій у патріотичному вихованні старшокласників / Ю. М. Зоря // Матеріали наук.-практ. конф. (за результатами наук.-досл. роботи Інституту проблем виховання НАПН України у 2010 р.) / за ред.: І. Д. Беха, О. В. Мельника. – Івано-Франківськ : Тіповіт, 2011. – Вип. 1. – С. 82–85.
3. Зоря Ю. М. Особливості сучасного процесу патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / Ю. М. Зоря // Проблеми виховання патріотизму підростаючої особистості в умовах глобалізації: матеріали Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. ІТЗОМОНМС України, 16 трав. 2011 р. – Черкаси, 2011. – С. 65–71.

References

1. Zorya Yu. M., Educational potential of information and communication technologies in the patriotic education of high school students //Materials of all-Ukrainian scientific-practical conference «Modern educational equipment: innovations, technologies, experience» – Sumy: RVV SOIPPO, 2010. – p.30-33.
2. Zorya Yu. M., Organizational basis of use of information and communication technologies in the patriotic education of high school students // Materials of the scientific-practical conference on the results of the research of the Institute of problems of education of APS of Ukraine in 2010) /Ed... I. O. Bekh, O. V. Melnyk. – Ivano-Frankovsk: Publishing house «Tipovit», 2011. – V.1. – p. 82-85.
3. Zorya Yu. M., Features of the modern process of Patriotic education of children and youth //Problems of upbringing patriotism of the adolescent personality in conditions of globalization: Materials of International scientific-practical Internet-conference ІТЗОМОНМС Ukraine. – 16 may 2011 – Cherkassy: Publishing house ChOIPOPP, p.65-71.

ZORYA Yulia Mukolaiivna, the candidate of pedagogical Sciences, a docent of the department of preschool education and professional development of teachers of the Municipal Educational Institution "Cherkassy Regional Institute of Postgraduate Education of Pedagogical Employees of Cherkassy Regional Council" e-mail: yuliyazorya@mail.ru

MODEL OF THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PATRIOTIC EDUCATION OF SENIOR PUPILS

Summary. Introduction. *The effectiveness of Patriotic education of high school students largely depends on the use of educational funds. The urgency of this problem is enhanced by the presence of contradictions between the rapid introduction in information technology in all spheres of public life in Ukraine and the insufficient level of implementation information and communication technologies in education.*

Purpose. *The purpose of this article is the presentation of the developed organizational and semantic model of using information and communication technologies in Patriotic education of high school students.*

Thus, we have developed a substantial organizational model which is a system that consists of separate, interrelated elements and ensures efficient use of ICT in the education of high school students in extracurricular activities.

The implementation of this model confirmed the hypothesis that information and communication technologies are powerful tools for education, the use of which enables the teacher to solve methodological problem on a higher level. Pedagogically appropriate areas of information and communication technologies in education is information-search work of teachers and pupils, rapid transmission and receipt of information, organization of joint activities of young people from different regions and presentation of its results, remote communication of the educational process.

These peculiarities of use ICT represent a significant value in the education of high school students who feel the need to take their own position in society, to recognize themselves as members of the civil society and to understand themselves and their capabilities. The variety of situations of communication that are deliberately created in a virtual information environment, allows each pupil to realize and develop their personal qualities. Using computer technology not only allows establishing the telecommunications contacts of seniors, but also provides additional opportunities for supporting and guiding the development of students' personalities, creativity and organization of their patriotically directed, socially useful activities.

Methods. *The target component model defines goals and objectives the use of ICT in the education of patriotism over graders. The purpose of the use of information and co telecommunication technologies in Patriotic upbringing- the research Institute is to improve the efficiency and effective-activity of the called process, in particular the use of the methods of realization of Patriotic values; methods incentives and organization, Patriotic activities activities, formation of experience of the Patriotic fronts Lenno behavior; methods of pedagogical support and facilitate self-education of students-patriots.*

Results. *Thus, the developed organizational-but-informative model is a system composed of individual, interconnected between battle the elements and ensures efficient use the efficient use of information and communication technologies neologies in the Patriotic education of high school students in extra-curricular activities.*

Originality. *The implementation of this model during the formative stage of the experiment confirmed the hypothesis that information and communication technologies are a powerful means of education, the use of which allows a teacher to solve methodical tasks on a qualitatively higher level. Pedagogically appropriate uses of information and communication technologies in education is an information retrieval the work of teachers and pupils, rapid transmission and receipt of information, organization of joint activities of youth from different regions and presentation of results, remote communication subjects of educational process.*

Conclusion. *The implementation of this model during the formative stage of the experiment confirmed the hypothesis that information and communication technologies are a powerful means of education, the use of which allows a teacher to solve methodical tasks on a qualitatively higher level. Pedagogically appropriate uses of information and communication technologies in education is an information retrieval the work of teachers and pupils, rapid transmission and receipt of information, organization of joint activities of youth from different regions and presentation of results, remote communication subjects of educational process.*

Keywords: *information and communication technologies, pedagogical framework, model, components, information and communication educational space.*

Одержано редакцією 10.03.2016
Прийнято до публікації 12.03.2016

УДК 378

KEMPIŃSKA Urszula

Assistant Professor presso la Facoltà di Scienze della
Formazione AHE in Wloclawek
e-mail: ulakem@interia.pl

LA NECESSITÀ DI CONSULENZA MATRIMONIALE

Анотація. *У статті розглядаються соціально-педагогічні проблеми розлучень сімей в Польщі. Мета даної статті полягає в тому, щоб спробувати звернути увагу на необхідність консультації молоді щодо шлюбу в Польщі.*

Ключові слова: *шлюб, Польща, проблеми сімей, соціально-педагогічні проблеми.*

L'introduzione

Il numero dei divorzi in Polonia e in tutto il mondo fa capire che tanti vincoli matrimoniali si disfano. In Unione Europea nel anno 2012 l'indice dei divorzi su 1000 persone ammontava a 2,0 e

in Polonia 1.7 (Eurostat). Negli anni scorsi non si né parla né scrive in modo favorevole circa l'istituzione del matrimonio. Da tanti anni i programmi televisivi, il cinema, la letteratura popolare lanciano una concezione nuova – dell'infedeltà coniugale. La fedeltà tra i coniugi oggi giorno non va di moda. Il patto coniugale, inteso come baluardo della sicurezza, confermato dal consenso degli entrambi sposi „Noi promettiamo di amarci fedelmente, nella gioia e nel dolore, nella salute e nella malattia e di sostenerci l'un l'altro tutti i giorni della nostra vita,, - è diventato per tanti come se fosse una forma di azzardo, finché il gioco va bene, vale la pena di essere uniti, altrimenti ci si divorzia. Nonostante queste tendenze tante coppie si decidono di stare assieme, unite nel matrimonio. Convinte che unite nel matrimonio dall'amore reciproco, esso sarà duraturo e niente riuscirà a disunirlo. Ci si interpella spesso se così è veramente? Si dice che il matrimonio dura da una crisi all'altra. Uno dei terapeuti lo definisce in modo seguente: „, Dopo una settimana della convivenza coniugale ci sono tanti motivi per lasciarsi, ma più importante è trovare questi motivi, per i quali vale la pena di rimanere uniti,,. (Grochola, Wisniewski, 2002, p. 107)

L'essenza del matrimonio

Il matrimonio è un straordinario progetto di Dio che va oltre i disegni umani sull'amore e unione tra un maschio e una donna. È un progetto dell'amore così grande e forte che il suo fascino non smette di sorprenderci e di affascinarci con la sua bellezza. Esso dura nella storia dell'umanità solo grazie alla visione divina del patto matrimoniale e della famiglia. Proprio nel nucleo familiare l'uomo impara cosa vuol dire l'amore; la carità è magnanima, benevola è la carità; non è invidiosa, non si vanta, non si gonfia d'orgoglio, non manca di rispetto, non cerca il proprio interesse. Grazie al concetto cristiano del matrimonio e della famiglia, l'uomo raggiunge la pienezza del amore che non si adira, non tiene conto del male ricevuto, non gode dell'ingiustizia ma si rallegra della verità. Solo indissolubilità del patto matrimoniale fa che i coniugi hanno il coraggio di procreare la nuova vita (Przygotowanie do zycia w malzenstwie i rodzinie 1997, pp. 126 -127) il codice di Giovanni Paolo II basando sull'insegnamento del Concilio Vaticano II afferma che il matrimonio ha il carattere del patto con cui l'uomo e la donna stabiliscono tra loro la comunità di tutta la vita, per sua natura ordinata al bene dei coniugi e alla generazione ed educazione della prole; questo patto tra i battezzati è stato elevato da Cristo Signore alla dignità di sacramento. (can. 1055 par. 1) Il Codice di Diritto Canonico del 1917 (can. 1013 par. 1) elenca i seguenti obiettivi del matrimonio: il concepimento ed educazione della prole (l'obiettivo primario), il sostegno reciproco e il sedare la concupiscenza (l'obiettivo secondario). In seguito il Codice sottolinea che ogni patto matrimoniale, per sua natura, ha le due proprietà essenziali: l'unità (cioè unità del patto tra un solo uomo e una sola donna) e l'indissolubilità (cioè il patto rato e consumato non può essere sciolto da nessuna potestà umana e per nessuna causa, eccetto la morte) (can. 1144) (Gajda, 2000, pp. 22, 28, 32) Il matrimonio è quindi , una comunità di cui la base sono la fiducia, la responsabilità reciproca e il sostegno reciproco.

I diritti e i doveri dei coniugi

Il matrimonio poggia sull'uguaglianza di diritti e di doveri circa i rapporti personali e i beni (Kalinowski, Nastarewicz, 1985, p. 26) I diritti e i doveri dei coniugi possiamo dividere per i beni immobili e i beni mobili.

Immobili sono: i coniugi sono impegnati alla vita comune, al sostegno reciproco, alla fedeltà e all'agire univocamente per il bene della propria famiglia che hanno messo su.

-La vita comune è composta da tre elementi essenziali: dalla comunità fisica, spirituale ed economica. Per la prima si intende i rapporti fisici e procreativi. Per la seconda il legame psichico dei coniugi basato sul amore. Per la terza il coabitare e la cura per il nucleo familiare.

-Il sostegno reciproco può riguardare sia il legame spirituale che materiale \ economico; i coniugi dovrebbero sostenerci nella malattia e nei momenti delle difficoltà di ogni genere, invece i diritti e i doveri dovrebbero aiutare ad assicurare il futuro solido alla propria famiglia e tutte le necessità materiali. (Smyczynski, 1997, pp. 60 – 67)

-Fedeltà; il patto coniugale esclude, secondo le norme morali e di buon costume, qualsiasi forma di rapporto intimo di carattere sessuale ed emotivo con le persone terze. Le regole del matrimonio riuscito sono: la monogamia e la parità di diritti tra gli entrambi coniugi e tra loro e i propri figli. (tamze, p. 18)

Alcune cause dei conflitti tra i coniugi

È complicato stabilire vere e proprie cause della dissoluzione della vita matrimoniale; a volte lo è impossibile. I coniugi stessi, spesso, non sanno se una situazione è causa della dissoluzione oppure la sua conseguenza. Durante il processo del divorzio, di solito, le coppie indicano il tradimento, l'alcolismo, la violenza o il conflitto dei caratteri ma nessuno sa evidenziare la causa principale \ basilare.

L'assenza del dialogo

Certuni, sposandosi, vedono nel partner l'anima gemella, la persona con la quale possono e vogliono condividere la vita. Con il passare del tempo si accorgono che ciò che condividono con lo sposo è solo la casa; invece i propri pensieri ed emozioni devono nascondere. Ecco qua la maggior parte di problemi coniugali - il deficit comunicativo. Ciò significa la mancanza della capacità di dialogare anche per le minime cose, spesso banali, che riguardano la vita comune dei coniugi. Spesso la differenza di educazione ricevuta e dell'esperienza fatta, del ambiente in cui si è cresciuto e delle cose prioritarie creano le tensioni tra i coniugi, in più se subentra l'assenza di dialogo costruttivo, allora la convivenza diventa difficile da dominare \ controllare. Un'altra difficoltà nel dialogare tra i coniugi è la convinzione che uno dovrebbe essere sottomesso all'altro, che dovrebbe avere la capacità di indovinare i progetti e i pensieri dell'altro e realizzare i suoi desideri. Questo tipo di pretese, in particolar modo tipico per i maschi in confronto alle donne, fa che atmosfera della coabitazione diventa pesante ed incomprensibile (Rys, 1996, pp. 81 - 82. 84)

Riassumendo le difficoltà comunicative tra gli sposi possiamo elencare le seguenti:

1. La mancanza dell'accettazione reciproca manifestata tramite la critica, la sollecitazione troppo frequente o l'esigenze faticose da compiere
2. L'incapacità di manifestare al partner i propri affetti e sentimenti, e il fatto di presentare i desideri in modo troppo autorevole e presuntuoso escludendo la possibilità di protestare
3. L'assenza del dialogo derivata dalla mancanza di rispetto e di bisogni del partner
4. L'evitare di mettersi d'accordo; a volte capita che il partner mette all'altro una condizione nell'accordarsi: *se io faccio questo, te devi farmi quello* (Celmer, 1989, pp. 88 – 89)

È da sottolineare che i rapporti coniugali basano sullo scambio di parola, di idee. I coniugi, dunque, dovrebbero dialogare parecchio tra di loro, specialmente in maniera amichevole e di massima apertura e rispetto. Non può mancare il dialogo riguardante la vita ordinaria della coppia, della famiglia. Tra i coniugi, oltre affetto, non può mancare il rapporto di amicizia. Non può mancare il comunicare non verbale (lo sguardo, il sorriso, lo tatto, la mimica ecc.)

L'infedeltà

L'unione matrimoniale basa sulla fiducia e sulla convinzione che si è la più importante persona per il partner. Le note antropologiche di 160 culture suggeriscono che il tradimento è la causa principale del divorzio. L'essere tradito diventa un'esperienza traumatica; è la causa dei sentimenti negativi (l'arrabbia, la vergogna, la vendetta, la disperazione) e disorganizza il funzionamento intellettuale della persona la quale non smette di ricordarsi il fatto del tradimento. Alcune ricerche confermano che la donna tradita dall'uomo cade, nell'arco di due mesi, nella depressione e se no, è molto più portata a caderne, rispetto le donne che non hanno subito il tradimento. Si tratta della depressione diagnosticata dallo psicologo o \ e psichiatra, non intesa come malumore di carattere passeggero. (Wojciszke, 2005, pp. 301 – 302)

È molto difficile escludere dall'unione matrimoniale il fatto dell'infedeltà - il rischio della probabilità dell'infedeltà c'è sempre. Ogni unione matrimoniale, in un modo o in u'altro, discosta dalla norma o dalla perfezione; in conseguenza le aspettative degli entrambi coniugi possono rimanere non soddisfatte. L'infedeltà, in questo caso, diventa una soluzione per sentirsi appagati cioè il coniuge non soddisfatto cerca di esserlo fatto, fuori dalla propria unione matrimoniale, diciamo dalle persone terze. Oltre questa causa dell'infedeltà, possono apparire le altre che c'entrano niente con la „qualità„ dell'unione matrimoniale, per es. spesso accade il tradimento perché si è attratti da un'altra persona incontrata per caso o durante i viaggi, le feste, le varie attività, gli affari, i convegni ecc. Il tradimento diventa allora, il frutto dell'impulso o della

concupiscenza transeunte. (Milska – Wrzosinska, 2009, pp. 54 – 55) Nel 2013 in Polonia si sono divorziate a causa dell'infedeltà 5589 coppie – 8.45% in complesso. (GUS)

L'alcolismo

La dipendenza dal alcol è un processo duraturo che totalmente domina la vita della persona con questa problematica. Il male peggiore è che tale soggetto non si rende conto del rischio che comporta dipendenza dal alcol e spesso nasconde tale problema dinnanzi alla famiglia. Anzi, non prende in considerazione che ha bisogno di aiuto, di terapia. Pian piano diventa insensibile e indifferente nei confronti dei più cari, smette di prendersi cura della sorte della famiglia. L'alcolismo è spesso chiamato con il termine seguente: „la malattia della famiglia„. Esso sottolinea che i dipendenti dal alcol influiscono in maniera negativa sulla famiglia. La coabitazione diventa traumatica, il problema assume il valore di gran peso che non passa inosservato. Appaiono in famiglia: l'insicurezza, la tensione, l'arrabbia, la paura. (Kinney, Leaton, 1996, p. 147) La disgregazione della famiglia, causata dalla dipendenza dal alcol non ha il prezzo. È il prosciocco lento, durevole e spesso irreversibile. L'ignorare il problema del alcolismo comporta le gravi conseguenze: non solo le difficoltà economiche ma spesso la morte. Nel 2013 in Polonia si sono divorziate a causa della dipendenza dal alcol 3507 coppie – 5.03% in complesso. (GUS)

La violenza

Tutti ci rendono conto che la violenza oggi giorno è abbastanza frequente. La subiscono tantissime persone e in modo particolare i più deboli, i più fragili, le donne e i minorenni. Le vittime della violenza non sempre hanno il coraggio di denunciare chi li fa soffrire, specialmente mentre lo è il marito. I casi della violenza nel nucleo familiare rimangono troppo spesso velati, insabbiati, non segnalati, diciamo che le vittime della violenza si chiudono dentro di sé. Non hanno il coraggio di parlarne. Insomma, l'ambiente delle vittime sembra di essere troppo ermetico. Possiamo elencare alcuni atti di violenza: l'umiliazione, le minacce, la persecuzione, la crudeltà, la mancanza di rispetto, lo scherno, il rigetto emotivo, la derisione, la mancanza di sostegno, il disinteresse, l'ignoranza, il controllo esagerato, la mancanza dell'autonomia e della libertà, la pressione psichica, il senso di colpa, la mancanza dell'intimità ecc. Le vittime della violenza soffrono la depressione, la nervosi, si isolano dalla società. La violenza ha diverse forme: fisica, psichica, sessuale, economica. Nel 2013 in Polonia si sono divorziate a causa della violenza 1084 coppie – 1.63% in complesso. (GUS)

Le conseguenze del conflitto

Ogni tipo di discordia tra i coniugi ha le sue conseguenze che possono essere più o meno durature. Ciò dipende dal legame che unisce i coniugi, da loro l'essere maturi o immaturi, dalla loro emotività e da fonte del conflitto. È da notare che il concludere un accordo non sempre significa il compromesso oppure l'abbandono a beneficio del partner. Il nocciolo della questione è saper presentare al partner le proprie idee con la stima per lui e il rispetto per i suoi pareri. Solo grazie al dialogo costruttivo ci si può trovare una soluzione cui l'obiettivo è il bene comune dei coniugi. Il conflitto non risolto, l'accumulamento delle emozioni negative e le reticenze diventano la terra fertile per la disgregazione del matrimonio e della famiglia. Ciò accade mentre gli sposi non sono più in grado di trovare gli obiettivi comuni che li uniscono, ma trovano i difetti e le cose che allontanano l'uno dall'altro. Le differenze di carattere e degli interessi diventano talmente grandi che la coabitazione non ha più senso per gli sposi. Prima di prendere la decisione di divorziarsi, occorre fare lo sforzo per trovare una via di uscita dal conflitto. Immorale è rassegnarsi subito, senza affrontare il conflitto perché a volte esso può assumere il carattere costruttivo per gli entrambi sposi (cioè essi scoprono di nuovo se stessi e le proprie esigenze, trovano il potenziale comune per affrontare la quotidianità in maniera pacifica). Il conflitto distruttivo, invece, ha come l'obiettivo distruzione del partner (cioè è fonte del odio, dell'ostilità, della malizia).

La consulenza

La consulenza è una dalle tante forme d'aiuto psicologico, pedagogico, giuridico e medico alle persone con i problemi esistenziali che toccano le coppie o le famiglie intere. Si parla di tre tipi di consulenza:

- La consulenza matrimoniale: i rapporti tra i coniugi
- La consulenza educativa: i rapporti tra i figli e i genitori

- La consulenza familiare: i rapporti di tutti i membri della famiglia (prese in considerazione le generazioni) in prospettiva della coabitazione comune. (Olearczyk, 2007, p. 232)

Affinché la consulenza raggiunga l'obiettivo, e porti frutti desiderati, ci vogliono come punto di partenza, gli elementi fondamentali: la sincerità e la fiducia reciproca. Ciò aiuta tanto a trovare le soluzioni esatte per le problematiche da affrontare.

La consulenza matrimoniale

Le consulenze: matrimoniale e familiare esistono da sempre – prima ancora che nascesse la terapia. All'inizio, tramite la consulenza si dava un consiglio alle coppie in difficoltà, le quali erano coscienti delle problematiche da affrontare e si aspettavano le tecniche ben precise e concrete per metterle in pratica. Il vecchio metodo della consulenza riguardava soltanto i problemi recenti tra i coniugi senza prendere in considerazione fonte del loro conflitto e il rapporto tra di loro. I terapeuti contemporanei, invece, prendono in considerazione l'aspetto affettivo, conoscitivo e comportamentistico dei coniugi; esso è importante per verificare il rapporto tra i coniugi nel contesto matrimoniale e familiare. Per salvare la vita coniugale occorre superare la crisi matrimoniale che può essere causata da: rischio del divorzio, infedeltà, problemi economici, diversità dei modi nel educare la prole, atteggiamento autoritario di uno dei coniugi, voglia di comandare, sottomissione del partner ecc. Ciascuno di due coniugi inizia la terapia partendo con il proprio bagaglio dell'esperienza, con le proprie aspettative e propri obiettivi, col diverso impegno. Si presume che entrambi ci tengano per salvare il loro matrimonio, visto che cercano l'aiuto degli specialisti. (Goldenberg, 2006, p.112)

Le statistiche circa le nozze e i divorzi in Polonia negli anni 2010 – 2013 sec. GUS

Le nozze: nel 2010 – 228337 matrimoni, nel 2012 – 203 929 matrimoni (calo di 10.6%), nel 2013 – 180496 (calo di 11.5%)

I divorzi: nel 2010 – 61300 divorzi, nel 2012 – 64432 divorzi (aumento di 4.8%), nel 2013 – 66132 divorzi (aumento di 2.6%)

Le cause dei divorzi nell'anno 2013:

- L'infedeltà 8.45%; l'infedeltà assieme ad altre cause 14.4%
- L'alcolismo 5.3%; l'alcolismo assieme ad altre cause 13.7%
- La separazione dalla famiglia 2.0%; la separazione dalla famiglia assieme ad altre cause 0.5%

- I problemi economici 1.67%; i problemi economici assieme ad altre cause 6.1%

- La violenza in famiglia 1.63%; la violenza in famiglia assieme ad altre cause 3.9%

È molto preoccupante che nel 2013 il numero più alto dei divorziati riguardava le coppie con l'anzianità del matrimonio fino a 4 anni: 15793 (23.88% in complesso) tra cui 1082 coppie non sono riuscite a festeggiare le prime nozze. 14133 (21.3%) sono le coppie con anzianità del matrimoni tra 5 e 9 anni. 10406 (15.73%) sono le coppie con l'anzianità del matrimonio di 14 anni.

La maggior parte delle coppie, mentre si sposano, escludono la probabilità del divorzio ma l'im maturità emozionale dei fidanzati \ futuri sposi (innanzitutto di giovani) fa che troppo facilmente cadono nella delusione la quale può essere provocata dalla divergenza degli interessi, delle idee, dei valori e così via. Gli sposi che dimostrano l'im maturità al livello emotivo e sociale, di solito, non cercano di salvare il loro legame – prendendo in considerazione il bene proprio e della prole – ma prematuramente prendono la decisione di divorziarsi. Non pensano al fatto che le prime difficoltà che affrontano possono essere soltanto passeggiere, risolvibili in poco tempo e in modo facile. Il divorzio li sembra unica via di uscita. Eppure il modo migliore per calmare i conflitti è la consulenza specialistica.

I centri della consulenza matrimoniale in città di Wloclawek

Dagli annunci che troviamo in internet, risulta che in città di Wloclawek non ci sono tanti centri di consulenza che offrono le sedute gratuite alle coppie in conflitto matrimoniale.

I centri ecclesiastici:

1. Centro cattolico al servizio della famiglia di santa Gianna Beretta Malli aperto dal lunedì al venerdì dalle 14 alle 18, il sabato dalle 9 alle 12. I consultori sono: il consulente per la famiglia, il mediatore della famiglia e lo psicologo. Il centro ha diversi obiettivi: aiuta ai

fidanzati, agli sposi e alle famiglie cristiane, propaga le norme di vita conformi con l'insegnamento del magistero della chiesa, tutela la spiritualità della vita coniugale e familiare, punta su qualità della vita cristiana di fidanzati, di coniugi e di loro famiglie (www.swjozef.wloclawek.pl/poradnia-rodzinna.html.)

2. Secondo i documenti della Conferenza Episcopale Polacca sul tema della preparazione al sacramento del matrimonio e della pastorale delle famiglie, si consiglia affinché la consulenza matrimoniale e familiare sia organizzata e guidata presso le parrocchie. (www.kkbids.episkopat.pl.)

3. Il 4 Dicembre 2005 è stato fondato Specialistico Diocesano Consultorio Familiare. Le coppie ricevono il sostegno da parte dei specialisti – volontari. Si riceve su appuntamento, ogni mercoledì dalle 15 alle 17, e ogni venerdì dalle 10 alle 12. (www.diecezja.wloclawek.pl.)

I centri statali:

1. Centro Urbano di Aiuto alle Famiglie; reparto d'intervento immediato e della consulenza specialistica. Gli orari d'apertura: dal lunedì al venerdì dalle 8 alle 18, il sabato dalle 8 alle 16. Vi ricevono due psicologi e un terapeuta. L'obiettivo del centro è aiutare alle famiglie con le patologie e varie disfunzioni. (www.mopr.wloclawek.pl.)

Possiamo dire, riassumendo i dati sopracitati, che in città di Wloclawek mancano i centri di consulenza matrimoniale e della famiglia pur avendone tanto bisogno: da un anno all'altro aumenta il numero delle coppie con i problemi matrimoniali e familiari. Se non ci fossero i centri ecclesiastici a Wloclawek, città di 115000 abitanti, non ci sarebbero i centri di consulenza.

Bibliografia

1. Celmer Z., *Małżeństwo*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa, 1989.
2. Gajda M., *Prawo Małżeńskie Kościoła Katolickiego*, Wydawnictwo BIBLOS, Tarnów 2000.
3. Goldenberg H., Goldenberg I., *Terapia Rodzin*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
4. Grochola K., Wiśniewski A., *Związki i Rozwiązki Miłosne*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2002.
5. Kalinowski M., Nastarewicz M., *Rozwód przyczyny i skutki*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1985.
6. Kinney J., Leaton G., *Zrozumieć alkohol*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 1996.
7. Miłska-Wrzosińska Z., *Bezradnik o kobietach, mężczyznach, miłości, seksie i zdradzie*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa, 2009.
8. Olearczyk T., *Sieroctwo i osamotnienie, Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*. Wyższa Szkoła Filozoficzno – Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Poznań 2007.
9. *Przygotowanie do życia w małżeństwie i rodzinie*, Komisja Episkopatu Polski ds. Wychowania Katolickiego, Wydawnictwo Diecezjalne, Sandomierz 1997.
10. Ryś M., *Jakość małżeństwa a komunikowanie się małżonków i sposoby rozwiązywania wzajemnych konfliktów*, w: „Problemy Rodziny” 1996, nr 5.
11. Smyczyński T., *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, C. H. Beck, Warszawa, 1997.
12. Wojciszke B., *Psychologia miłości. Intymność. Namietność. Zaangażowanie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
13. www.swjozef.wloclawek.pl/poradnia-rodzinna.html
14. www.kkbids.episkopat.pl
15. www.diecezja.wloclawek.pl
16. www.mopr.wloclawek.pl
17. www.stat.gov.pl strona Internetowa GUS
18. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>

KEMPIŃSKA Urszula, Assistant Professor presso la Facoltà di Scienze della Formazione AHE in Wloclawek
e-mail: ulakem@interia.pl

LA NECESSITÀ DI CONSULENZA MATRIMONIALE

Streszczenie. Liczba rozwodów w Polsce i na świecie daje jednoznaczny obraz, że małżeństwa coraz częściej się rozpadają. W 2012 r. w Unii Europejskiej wskaźnik rozwodów na 1000 osób wyniósł 2,0, w Polsce 1,7 [Eurostat.] W ostatnich latach o instytucji małżeństwa nie mówi się i nie pisze najlepiej. Programy telewizyjne, kino, literatura popularna od lat lansują koncepcję miłości niewiernej. Stałość nie jest dziś w modzie. Małżeństwo, niegdyś bastion bezpieczeństwa, wsparty ślubowaniem wierności „póki śmierć nas

nie rozłączy” – stało się w życiu wielu osób miejscem hazardu uprawianym do czasu, aż rozstanie wyda się być najwłaściwszym rozwiązaniem.

A jednak ludzie w dalszym ciągu zawierają związek małżeński pragnąc być razem. Wierzą, że ich małżeństwo zawarte z miłości będzie zgodne, trwałe i nic tego nie zmieni. Czy rzeczywiście tak jest? Celem niniejszego artykułu jest próba zwrócenia uwagi na konieczność rozwoju i upowszechniania poradnictwa małżeńskiego w Polsce.

Одержано редакцією 22.02.2016
Прийнято до публікації 25.02.2016

УДК 971(=1-81):[572+341.234]

КРАМАРЕНКО Алла Миколаївна

доктор педагогічних наук, професор
кафедри початкової освіти

Інституту психолого-педагогічної
освіти та мистецтв Бердянського державного
педагогічного університету,

e-mail: allakramarenko11@mail.ru

КРАМАРЕНКО Любов Григорівна

вихователь вищої категорії ДНЗ №35 "Вишенька",
м. Бердянськ

e-mail: lubovkramarenko11@ukr.net

УСЕ В ПРИРОДІ ТРЕБА БЕРЕГТИ: ДО ПИТАННЯ НАСТУПНОСТІ В ЕКОЛОГО ОРІЄНТОВАНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ

***Анотація.** У статті розглянуто питання наступності в еколого орієнтованому вихованні дітей дошкільного віку та молодших школярів. Представлено окремі розробки дидактичного матеріалу, які підвищують ефективність екологічного виховання вищевказаних дітей, сприяють реалізації принципу наступності на практиці.*

***Ключові слова:** екологічне виховання, діти дошкільного віку, молодші школярі, принцип наступності.*

Постановка проблеми. Головним завданням екологічної освіти є розробка моделі неперервного навчання, що має забезпечити формування екологічно вихованої особистості. Основою такого цілеспрямованого виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку є навчання і виховання у дошкільному навчальному закладі і його продовження в школі.

У віці 4-7 років діти отримують перші поняття про причинно-наслідкові зв'язки, загальнолюдські норми моралі, гуманне і відповідальне ставлення до навколишнього світу, принципи рівноправності будь-якого життя, які дозволяють уникати крайностей в освоєнні і використанні природних ресурсів. У зазначений період закладаються основні якості особистості дитини, які в шкільні роки стануть визначальними в її ставленні до світу природи. На основі елементарних знань робляться перші спроби узагальнення уявлень про процеси, що відбуваються в живій і неживій природі, поєднання окремих явищ у неподільне ціле. Повідомлення цих знань має бути таким, зауважує Н. Лисенко, щоб вони шляхом наочно-дійових засобів ілюстрували дітям приховані від безпосереднього сприйняття зв'язки й залежності в природі, функціонуючі закономірності, що мають своєрідні прояви [6, с. 233].

Неперервність в екологічному вихованні може бути забезпечена оптимальною організацією наступності між дитячим садком і школою, школою й іншими навчальними закладами, що становить собою одну із сторін цілісного процесу формування екологічного світогляду особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Психолого-педагогічні засади наступності між дитячим садком і школою за окремими розділами навчально-виховної роботи були предметом низки дисертаційних досліджень (Л. Дашківська, Т. Ковальчук, Л. Корміна, О. Лагутіна, В. Лисенко, Н. Лисенко, А. Степанюк та ін.).

Проблема екологічного виховання дошкільників і молодших школярів у сучасних дослідженнях (Л. Артемова, М. Артеменко, А. Богущ, О. Киричук, Н. Лисенко, З. Плохій, Н. Пустовіт та ін.) визначається як одна із таких, що потребує нагального вирішення. Розпочате в дошкільному віці екологічне виховання триває на всіх етапах навчання в школі. Кожен із них має свою мету, завдання, відповідну віковим особливостям школярів методикою.

Мета статті – розглянути питання наступності в еколого орієнтованому вихованні дітей дошкільного віку та молодших школярів.

Реалізація принципу наступності пов'язана з урахуванням вікових особливостей, готовністю дітей різного віку до прийняття дітей певного обсягу знань. Навчання повинне опиратися на вже досягнутий рівень розвитку і готувати перехід дітей на наступний, більш високий рівень. Поділяючи позицію Л. Іщенко, ми розглядаємо наступність в екологічному вихованні дошкільників і молодших школярів як такий взаємозв'язок у змісті, методах, засобах і формах роботи на різних ступенях системи екологічного виховання, який забезпечує послідовне формування екологічно вихованої особистості, через опору на досягнутий нею рівень вихованості і готує її до виконання більш складних вимог на наступних етапах навчання і виховання [3].

В умовах навчання в початковій школі, зазначає С. Совгіра, відбувається пізнання і розкриття тих часткових понять, які становлять основу розуміння і налагодження взаємовідносин з довкіллям на підставі вже набутих теоретичних знань, практичних умінь і навичок, тобто першооснов екологічної свідомості [7].

На основі аналізу науково-педагогічної літератури з питань наступності (Н. Вовк, І. Іщенко, С. Совгіра та ін.) ми виділили найбільш ефективні, на наш погляд, педагогічні умови організації екологічного виховання дітей двох початкових ланок навчання: дошкільної і початкової освіти. Серед них: екологічна спрямованість навчально-виховної роботи дошкільного закладу і початкової школи; взаємозв'язок у змісті, методах і засобах екологічного виховання; максимальне використання всіх видів дитячої діяльності в екологічному вихованні дітей у їх розумному співвідношенні; підвищення рівня професійної підготовки кадрів з проблеми екологічного виховання дітей; узгоджена робота дитячого садка, школи і сім'ї.

Порушуючи проблему наступності в еколого орієнтованому вихованні дітей дошкільного віку та молодших школярів, зазначимо, що досить дієвим у її вирішенні є збереження взаємозв'язку “дитячий садок – школа”.

Так, досить успішним є досвід реалізації принципу наступності з екологічного виховання між дитячим навчальним закладом №35 “Вишенька” та ЗОШ №20 (м. Бердянськ, Запорізька обл.).

Аналізуючи педагогічний досвід вихователя вищої категорії Л. Крамаренко (гр. “Сонечко”, ДНЗ “Вишенька”), слід зазначити, що з раннього дошкільного віку малюки у її групі пізнають природу, вчать спостерігати за навколишнім середовищем, дбати про неї.

Наведемо одну із розробок вихователя.

Конспект комплексного еколого орієнтованого заняття з сенсорного розвитку для дітей раннього дошкільного віку на тему: “Усе в природі треба берегти”.

Мета: Вправляти дітей у групуванні предметів за жовтим кольором та круглою формою. Розуміти поняття: “один”, “багато”, “довгий”, “короткий”. Формувати вміння дітей правильно тримати пензлик, вчити малювати прямі лінії без зупинки. Розвивати сенсорні здібності дітей, увагу, зосередженість. Виховувати турботливе ставлення до пташок, бажання допомогти; охайність під час малювання.

Попередня робота: читання віршів, відгадування загадок, розгляд ілюстрацій спостереження на прогулянці, проведення дидактичних та рухливих ігор.

Матеріали: наочність (Сонечко, Каркуша, горобці, білочка, кошик); геометричні фігури, стрічка жовтого кольору, іграшки різні за кольором та формою; пензлики, фарба жовтого кольору, серветки, папір, стаканчики з водою.

Хід заняття

Вихователь: Ось і гості завітали,
На яких ми всі чекали,
А тепер, мої малята,
Любі хлопчики й дівчата,
Привітаємось гарненько,
Посміхнемось веселенько.
(Лунає музичний запис птахів).

Вихователь: Малята, хто це так голосно гомонить, цвірінькає? (Горобці).

- Але чому вони так голосно цвірінькають? Тихіше, заспокойтесь, розкажіть нам, що сталося.

Горобчик: Ми змерзли, холодно надворі, сонечка немає і воно нас не зігріває.

Вихователь: Малята, давайте допоможемо горобчикам, підемо сонечко шукати.

Раз, два, три, чотири, п'ять,
Підемо сонечко шукати.

Ось ворона, на ім'я Каркуша. Вона все знає, може допоможе нам? Каркуша, де нам сонечко знайти?

Каркуша: Так, я вам допоможу, покажу дорогу, але й мені потрібна допомога. Мені подарували кошик з намистинками різної форми і кольору. Допоможіть мені вибрати кругленькі та жовтенькі намистинки.

(Вихователь розкладає на столі жовту стрічку та достає з кошика геометричні фігури).

Вихователь:

- Сашко, яка це геометрична фігура? (Коло)

- Якого вона кольору? (Жовта)

- Чи підходить вона Каркуші на намисто? (Так)

(Проводиться гра "Збери намисто для Каркуші").

Каркуша: Дякую вам малята, без вашої допомоги я б не впоралася. Щоб знайти сонечко, вам треба запитати Білочку. Вона живе високо вгорі на тій ялинці. Вона вам допоможе:

Раз, два, три, чотири, п'ять,
Підемо сонечко шукати.

Вихователь: Добрий день, Білочко. Ми шукаємо сонечко. Допоможи нам, будь ласка.

Білочка: Добре, допоможу вам, але й ви мені допоможіть. Навчіть мого маленького синочка знаходити іграшки круглої форми та жовтого кольору.

Вихователь: Давайте, малята, виберемо для синочка Білочки круглі та жовті іграшки.

(Гра "Знайди предмет круглої форми та жовтого кольору").

Білочка: Дякую вам, малята! Щоб знайти сонечко, треба поплескати у долоні та покликати:

Сонечко, сонечко, ти прийди до нас.
Ми тебе чекаємо кожен день і час.
(Із-зі хмаринки з'являється сонечко).

Вихователь: А ось і сонечко. Малята, подивіться, як зрадив наш горобчик, побачивши, сонечко. Він запрошує нас пограти, політати.

(Рухлива гра "Горобчики літають").

Ясно світить сонечко у наше віконечко,
Пташки наші всі зраділи, піднялись та й полетіли,
Там зернят вони поїли, потім пити захотіли,
Та й додому полетіли.

Молодці, які гарні горобчики. Давайте тепер розглянемо наше сонечко.

- Якого кольору сонечко? Якої воно форми? (Жовте, кругле)
- А що це у сонечка? (Промінці)
- Скільки у сонечка промінців? (Багато)
- Чи всі промінці у сонечка однакові за розміром? Подивіться уважно. У сонечка багато промінців довгих і один промінчик короткий.
- Сашко, який це промінець?
- Діана, а це короткий чи довгий промінець?
- Малята, скажіть, що буде коли сонечко заховається? (Пташкам буде холодно і сумно).
- Малята, ви такі молодці, що знайшли сонечко для пташок. Але у пташок є багато друзів, давайте і для них намалюємо сонечко. Кожен з вас намалює для своїх пташок. Спочатку нам треба підготувати наші пальчики для роботи.

("Пальчикова гра")

Пальці грілися на сонці,
Веселились, грались,
Місяць зазирнув в віконце,
Пальчики сховались.

(Показ та пояснення вихователя). Беремо пензлик в руку, утримуючи трьома пальчиками, біля металевого пояска; обережно набираємо всім ворсом фарбу; іншою рукою тримаємо аркуш паперу, щоб він не рухався за пензликом; прикладаємо пензлик усім ворсом до паперу біля сонечка і проводимо довгу лінію. Це промінець. Малюємо довгі промінці. А тепер покажіть, як ми будемо тримати пензлик? Намалюйте у повітрі промінці. В усіх добре виходить. А тепер наші промінці спускаються до нас на столик. Давайте ще раз спробуємо без фарби показати як ми будемо малювати промінці. Притискаємо пензлик усім ворсом до столу та проводимо довгу лінію. Добре, молодці. (Процес творення).

Підсумок заняття. (Вихователь разом з дітьми розглядають роботи)

Вихователь: Молодці малята! Які гарні вийшли сонечка! Всі старалися. Зігріли наших горобчиків і навкруги стало світліше і тепліше. Малята, кому ми сьогодні з вами допомагали, кого зігривали? (Горобцям). Горобці дуже задоволені. Вони дякують вам і запрошують на прогулянку!

Відповідно вище представлена розробка конспекту комплексного еколого орієнтованого заняття з сенсорного розвитку для дітей раннього дошкільного віку є лише складовою у системі їх екологічного виховання.

На практиці досить дієво застосовується й педагогічний досвід Н. Дацюк та Л. Сливи (ДНЗ №31, м. Вінниця), а саме подорож до країни "Екологознай" [2]. Так, у групі створено куточки усамітнення, умови для творчої, пізнавальної, експериментальної діяльності, праці в природі, сюжетно-рольових ігор, загартовування.

Порушуючи проблему наступності в еколого орієнтованому вихованні дітей дошкільного віку та молодших школярів, зосередимо увагу на екологізації педагогічного процесу в початковій школі, а саме на підготовці майбутніх фахівців до даного процесу (проходження еколого орієнтованої педагогічної практики).

Так, під час практики (ЗОШ №20, м. Бердянськ) студенти застосовували дидактичний матеріал екологічного спрямування до уроків "Природознавство", "Літературне читання", "Математика", "Трудове навчання", "Образотворче мистецтво" та ін., запропонований О. Бідою у співавторстві з М. Картель і Л. Роечко [1], Т. Кошовською [4] та ін., а також самостійно складали відповідні завдання із числовими відомостями еколого орієнтованого характеру для учнів [5].

Так, під час вивчення у 3 класі розділу "Повітря" ("Природознавство"), зокрема його природоохоронної спрямованості, було використано такий матеріал:

1. За останні 500 років людиною знищено 2/3 лісів, що вкривають землю; тільки за останні 100 років втрачено 40% існуючих на планеті лісових масивів (нині на ліси припадає лише 20% суходолу). У результаті кількість кисню в атмосфері зменшується щорічно на 10–15 т. Вміст же вуглекислого газу порівняно із серединою ХХ ст. зріс на 10–12%.

2. Один каштан очищує простір повітря від відпрацьованих газів автомобільного транспорту заввишки до 10 м, завширшки до 20 м і в довжину до 100 м.

Завдання для молодших школярів: 1. Знайдіть числові відомості про те, як очищують повітря хвойні й листяні дерева. 2. Визначте дерева вашої місцевості, які очищують повітря, та надайте відповідну підтверджувальну інформацію.

На уроках математики на основі таких екологічних відомостей студенти-практиканти склали відповідні задачі та пропонували розв'язати їх учням. Наприклад: “Різні види відходів у ґрунті розкладаються досить повільно. Так, папір розкладається протягом 2 років, сталеві консервні бляшанки – 100 років, а поліетиленова плівка – у 2 рази довше, ніж бляшанка. Скільки років розкладається плівка? У скільки разів довше розкладається плівка, ніж бумага?”.

При розв'язанні прикладів запропоновано учням надати результатам екологічного змісту. Наприклад:

$49 \times 2 = 98$	98 комах з'їдає дятел щодня;
$1375 : 55 = 25$	25 яєць відкладає зозуля в чужі гнізда;
$1395 : 93 = 15$	15 метрів – висота, на якій іволга будує гніздо на дереві;
$470 \times 5 - 2200 = 150$	150 метрів – висота, на якій співає жайворонок.

Завдання для молодших школярів: 1. Самостійно доберіть числові відомості екологічного змісту та складіть просту задачу. 2. Створіть математичну скарбничку з числовими відомостями екологічного змісту для виконання творчих завдань.

В основі рольових екологічних ігор лежить процес моделювання соціального змісту екологічної діяльності. У рольових іграх створюються умови уявної ситуації, а учасники виконують обумовлені ролі, наближаючись до умов реального життя. У дослідженні було використано сюжетно-рольові ігри, ігри-імпровазації.

Так, молодші школярі експериментальних класів задовольняли свої потреби спілкування з природою в таких сюжетно-рольових іграх: “Лісові таємниці”, “Дивися, Плането, ми – тут!”, “Таємниці лісової стежини” та ін. Розвитку еколого-креативних можливостей учнів сприяли ігри-імпровазації (“Зберігалочка”, “Бурхливе море”) та екологічні казки (“Подорож краплинки”, “Казка про золотого карася”, “Подорож до лісової держави”). Під час практики студенти проводили також імітаційні екологічні ігри (“Ми йдемо степом”, “Пригоди в лісі” та ін.), які ґрунтуються на моделюванні екологічної реальності та предметного змісту екологічної діяльності.

Керуючись концептуальними ідеями О. Грошовенко, І. Кушакової, Г. Тарасенко, Г. Пустовіта та ін. у процесі формування екологічних цінностей молодших школярів увагу було зосереджено й на позакласній і позашкільній видах діяльності, які посилювали взаємодію в системі “молодший школяр – навколишнє середовище”. Так, студентами-практикантами було розроблено й проведено низку виховних годин, свят еколого орієнтованого характеру (“В гості до лісу” (1 клас), “Природа – наша Мати, треба її берегти” (2 клас), “Прилітайте вже птахи, вас чекають дітлахи!” (3 клас), “Право на життя” (3 клас), “Збережи райдугу в краплині роси!” (4 клас) та ін.). Разом з тим до проведення таких заходів залучалися й батьки учнів, для яких також було презентовано поради з виховання душі й серця дитини Г. Тарасенко “Відкрийте дітям дивосвіт природи” [8]. Авторські уроки милування природою, розробки екологічних свят, еколого-етичні бесіди, ігри сприяли створенню еколого-гуманного виховного простору в родині та стали в пригоді батькам під час надання допомоги учням у розробці еколого орієнтованих проєктів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, на формування екологічно вихованої особистості старшого дошкільника і молодшого школяра впливає зміст, методи, форми і засоби екологічного виховання, які повинні використовуватися педагогами обох освітніх ланок (дошкільної та шкільної). Перспективним вбачаємо більш детально вивчати питання наступності при формуванні еколого відповідної поведінки особистості у системі “дитячий садок – початкова школа”.

Список використаної літератури

1. Біда О. А. Дидактичний матеріал екологічного спрямування до уроків рідної мови в початковій школі / О. А. Біда, М. В. Картель, Л. М. Роєнко. – К. : ОМІДА, 2006. – 47 с.
2. Дацюк Наталія. Екскурсія в країну “Екологізнай” / Наталія Дацюк, Любов Слива // Дошкільне виховання. – 2014. – № 5. – С. 30–32.
3. Іщенко Людмила. Екологічне виховання старших дошкільників та молодших школярів в НВК “школа – дитячий садок” [Електронний ресурс] / Людмила Іщенко. – Режим доступу: // http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_lsilsk_shkolu/20/visnuk_24.pdf.
4. Кошовська Т. Екологія мовою цифр / Т. Кошовська // Початкова школа. – 2009. – № 1. – С. 31–35.
5. Крамаренко А. М. Формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика: монографія / А. М. Крамаренко. – Запоріжжя: КПУ, 2014. – 380 с.
6. Лисенко Н. В. Наступність дошкільного навчального закладу і початкової школи в етнічному вихованні дітей : навч.-метод. посіб. / В. І. Кононенко, Н. В. Лисенко, І. М. Шоробура : за ред. проф. Н. В. Лисенко. – К.; Івано-Франківськ, 2010. – 256 с.
7. Совгіра С. В. Принцип наступності – важливий чинник екологічної освіти / С. В. Совгіра // 3б. наук. праць / Уман. держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини / ред. кол.: М. Т. Мартишок (гол. ред.), В. Г. Кузь, Н. С. Побірченко [та ін.]. – Умань : “Софія”, 2007. – Ч. 2. – С. 205-213.
8. Тарасенко Г. С. Відкрийте дітям дивосвіт природи: Порадник для батьків з виховання душі і серця дитини / Г. С. Тарасенко. – Вінниця : Державна картографічна фабрика, 2008. – 240 с.

References

1. Bida, O. A., & Kartel, M. V., & Roienko, L. M. (2006). *Dydaktychnyi material ekolohichnoho spriamuvannia do urokiv ridnoi movy v pochatkovii shkoli* K. : OMIDA (in Ukr.).
2. Datsiuk, N. & Slyva, L. (2014) Ekskursiia v krainu “Ekolohoznai”. *Doshkilne vykhovannia*, 5, 30–32 (in Ukr.).
3. Ishchenko, L. Ekolohichne vykhovannia starshykh doshkilnykiv ta molodshykh shkoliariv v NVK “shkola – dytiachyi sadok” [Elektronnyi resurs] / Rezhym dostupu: // http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_lsilsk_shkolu/20/visnuk_24.pdf.
4. Koshovska, T. (2009) Ekolohiia movoiu tsyfr. *Pochatkova shkola*, 1, 31–35 (in Ukr.).
5. Kramarenko, A. (2014). *Formuvannia ekolohichnykh tsinnosteï maibutnykh uchyteliv pochatkovoï shkoly: teoriia i praktyka*. Zaporizhzhia: KPU, (in Ukr.).
6. Lysenko, N. V., & Kononenko, V. I., & Shorobura, I. M. (2010). *Nastupnist doshkilnoho navchalnoho zakladu i pochatkovoï shkoly v etnichnomu vykhovanni ditei*. K.; Ivano-Frankivsk, (in Ukr.).
7. Sovhira, S. V. (2007) *Pryntsyv nastupnosti – vazhlyvyi chynnyk ekolohichnoi osvity* // 3b. nauk. prats / Uman. derzh. ped. un-tu imeni Pavla Tychny / red. kol.: M. T. Martyshok (hol. red.), V. H. Kuz, N. S. Pobirchenko [ta in.]. Uman : “Sofia”, 2, 205-213 (in Ukr.).
8. Tarasenko, H. S. (2008) *Vidkryite ditiam dyvosvit pryrody: Poradnyk dlia batkiv z vykhovannia dushi i sertsia dytyny*. Vinnytsia : Derzhavna kartohrafichna fabryka, (in Ukr.).

KRAMARENKO Alla Nicolaevna, Doctor of Pedagogical Sciences, professor of the the Institute of Psychological, Pedagogical Education and Art Berdyansk State Pedagogical University
e-mail: allakramarenko11@mail.ru

KRAMARENKO Lubov Grigorevna, the teacher of the highest category of the kindergarten №35 "cherry", Berdyansk
e-mail: lubovkramarenko11@ukr.net

**EVERYTHING IN NATURE NEEDS TO BE PROTECTED: THE QUESTION
OF CONTINUITY IN ECOLOGICALLY ORIENTED EDUCATION OF CHILDREN
OF PRESCHOOL AGE AND PUPILS OF AN INITIAL LINK OF EDUCATION**

Summary. The article considers the problem of consistency in the environmental education of children of preschool age and younger schoolchildren. Presents separate development of didactic material that increase the efficiency of ecological education of the aforementioned children, contribute to the process sequence. The main task of environmental education is to develop a model of lifelong learning, which should ensure the formation of an environmentally educated person. The basis for such a purposeful education of children of preschool and younger school age children the training and education in preschool educational institution and its continuation in the school.

At the age of 4-7 years old children get the first notions of causality, of human morality, humane and responsible attitude towards the world, the principles of equality of any life, avoiding extremes in the development and use of natural resources. In this period the fundamental quality of a child's personality that his school years will be determining in its relation to the natural world. On the basis of basic knowledge made the first attempts to summarize ideas about the processes occurring in animate and inanimate nature, the combination of separate phenomena in the indivisible whole. The communication of this knowledge needs to be that way, says N. Lysenko, that they by clearly-effective means of illustrated children hidden from direct perception of relationships and

dependencies in nature, functioning patterns that have a kind of existence. Based on the analysis of scientific pedagogical literature on the issues of continuity, we have identified the most effective, in our opinion, the pedagogical conditions of organization of ecological education of children two primary levels of learning: preschool and primary education. Among them: environmental focus of educational work in preschool and primary school.

The formation of environmentally educated personality of a senior preschool and younger school student affects the content, methods, forms and means of environmental education, which should be used by teachers of both educational units (preschool and school). Seems more promising to study in detail the question of continuity in the formation of ecological relevant behavior in the system "kindergarten – primary school".

Keywords: *environmental education, pre-school children, primary school children, the principle of consistency.*

*Одержано редакцією 16.02.2016
Прийнято до публікації 20.02.2016*

УДК 378

ЗАПОТІЧНА Марія Іванівна

викладач кафедри іноземних мов Інституту
гуманітарних та соціальних наук Національного
університету «Львівська політехніка»
e-mail: zapotichnam@gmail.com

КОРИННІ НАРОДИ КАНАДИ: АНТРОПОЛОГІЧНІ ТА ПРАВОВІ АСПЕКТИ

Анотація. *У статті схарактеризовано антропологічні особливості корінних народів Канади та визначено правові аспекти їхньої життєдіяльності у суспільстві. Автором виконано аналіз науково-педагогічної літератури, що висвітлює різні аспекти досліджуваної проблеми, а також досліджено права корінних народів у сучасному канадському суспільстві. Представлено результати дослідження та висвітлено перспективи подальших розвідок.*

Ключові слова: *Канада, корінні народи, перші нації, інуїти, індіанці, освіта корінних народів, правові аспекти, антропологічна характеристика.*

Постановка проблеми. Дослідження освіти корінних жителів Канади, історії її розвитку не можливе без вивчення історичних, політико-економічних та соціально-культурних чинників формування канадської нації та ролі й місця в ній корінного населення країни. Як відомо, Канада є поліетнічною країною, особливе культурне середовище якої утворилося внаслідок взаємодії різноманітних етносів та міжкультурних зв'язків різних націй та народів, які співіснують між собою упродовж років та доповнюють одне одного, утворюючи унікальний і неповторний феномен канадської нації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Освіта Канади, її різновиди (формальна, неформальна, інформальна), історія її розвитку, різні її рівні досліджуються вітчизняними та зарубіжними науковцями: Т. Кучай, Дж. Едвардз (J. Edwards), Н. Френсіс (N. Francis), Дж. Рейне (J. Reyhner) (шкільна освіта Канади); О. Барабаш, Н. Мукан, М. Лещенко (неперервна освіта); О. Огієнко, К. Воядже (C. Voyageur), Б. Келліу (B. Calliou) (полікультурна освіта Канади); Ю. Шийка, С. Шепсон (S. Shapson), В. О'Дойлі (V. O'Doyley), К. Хілтенстем (K. Nyldenstam), Л. Олбер (L. Olber) (білінгвальна освіта).

Освіту корінного населення Канади вивчали С. Андерсен (C. Andersen, A. Johns), Дж. Куммінс (J. Cummins), Й. Хеберт (Y. Hebert), Д. МакКаскілл (D. McCaskill), Х. Рехем (H. Raham), Дж. Фрісен (J. Friesen), В. Фрісен (V. Friesen), Дж. Ламбе (J. Lambe), вона ще не була предметом наукового дослідження вітчизняних науковців.

Мета статті – охарактеризувати антропологічні особливості корінних народів Канади та висвітлити правові аспекти їхньої життєдіяльності у суспільстві.

Виклад основного матеріалу дослідження. У ході проведеного дослідження було встановлено, що корінне населення Канади, а, відповідно, і поняттєвий апарат дослідження з цієї проблематики, диверсифікують за антропологічними та юридичними характеристиками.

Як свідчить аналіз літературної бази дослідження, відповідно до антропологічних характеристик, у сучасній Канаді проживає три основні групи корінних народів – це індіанці, метиси та інуїти. Саме ці три різновиди корінного населення Канади виокремлено у Конституційному акті 1982 р.

Індіанці (англ. Indians) є найчисленнішою частиною населення і складають 65% усього корінного населення країни. Термін «індіанці» почали використовувати у мові європейських переселенців після відкриття Америки Х. Колумбом у 1492 р. Оскільки мореплавець вважав, що дістався берегів Індії, він почав називати місцеве населення «індіанцями». Як зауважує Дж. Фрізен (J. Friesen), слово «індіанці» на сьогоднішній день продовжує широко використовуватись в американській англійській мові як на федеральному рівні, так і в науково-дослідній літературі, і досі є загальноприйнятим та етично коректним терміном при посиланні на корінне населення США [4].

У Канаді цей термін також набув широкого вжитку у період французької та англійської колонізації континенту, однак з часом отримав дещо негативну, меншовартісну конотацію. З 70-х рр. XX ст. у канадській офіційній літературі «індіанців» почали називати «першими націями» (англ. First Nations). Не зважаючи на широке вживання словосполучення «перші нації» у сучасній канадській науковій, освітній та юридичній літературі, досі не існує офіційного визначення цього терміну. Однак саме цей вираз є етично коректним у канадській англійській мові при ідентифікації індіанців як окремої групи корінного населення і є загальноприйнятим на федеральному рівні. Згідно з рекомендаціями щодо вживання термінології, розробленими Національною організацією здоров'я корінного населення Канади (англ. National Aboriginal Health Organization), термін «індіанці», що використовується як збірний іменник для позначення усього корінного населення Канади за винятком інуїтів та метисів, допустимо вживати лише: в цитатах або назвах книг, творів мистецтва тощо; в історичному контексті з метою точності викладення матеріалу; в юридичному контексті з метою уточнення й конкретизації термінології; в дослідженні та / чи обговоренні прав та пільг, що забезпечуються на основі наявності чи відсутності статусу індіанця; в статистичній інформації (наприклад, перепис населення) [5]. Представники перших націй розмовляють десятками різних мов. Мова крі (англ. Cree) є однією із найпоширеніших індіанських мов у Канаді, слідом за нею найбільше носіїв має мова оджібвей (англ. Ojibway).

Окрім антропологічних особливостей, корінні народи Канади відрізняються від інших жителів Канади особливим юридичним статусом. Офіційний статус корінного населення Канади визначається трьома основними законами: Британським північноамериканським актом (англ. The British North America Act) 1867 р.; Законом про індіанців (англ. The Indian Act) та Конституційним актом (англ. The Constitution Act) 1982 р. [8].

У зв'язку з соціально-історичними та політико-економічними особливостями розвитку Канади, відповідно до юридичного статусу, в країні розрізняють три категорії індіанців: індіанці зі статусом (англ. status Indians), індіанці без статусу (англ. non-status Indians) та договірні індіанці (англ. treaty Indians).

Індіанці зі статусом – це індіанці, імена яких містяться в офіційному Реєстрі індіанців (англ. Indian Register), що укладається федеральним урядом Канади. У зв'язку з цим, у канадській англійській мові індіанців, що мають статус, називають ще «zareєстрованими індіанцями» (англ. registered Indians). Поява цього Реєстру бере свій початок від колоніальних часів, а саме з 1850 р., коли уряд Британської Північної Америки почав реєструвати індіанців та індіанські племена, уповноважені отримувати пільги відповідно до укладених між ними та федеральним урядом договорів. Упродовж сотні років критерії щодо надання чи позбавлення особи статусу індіанця, вперше висвітлені у прийнятому Законі про індіанців у 1859 р., постійно змінювались. Зокрема, підставами для позбавлення статусу індіанця були: одруження із чоловіком, який не має статусу індіанця; надання права голосу у федеральних виборах

(до 1960 р. право голосу надавали лише індіанцям, які відмовлялися від свого статусу); наявність матері чи бабусі по батьковій лінії, яка не мала статусу до одруження, але отримала статус у результаті одруження із чоловіком індіанського походження (народжені в таких шлюбах втрачали статус після досягнення ними 21 року); народження у змішаних шлюбах, у яких мати мала статус індіанця, а батько – інше походження.

У 1985 р. федеральний уряд Канади ухвалив поправку, відповідно до якої особи, що з вищезазначених причин втратили статус індіанця, могли знову його отримати на основі представлених документів про своїх родичів. Таким чином у Реєстр було додано близько 100 000 корінних жителів індіанського походження [7].

Індіанці, що мають статус, користуються спеціальними пільгами, урядовими освітніми, оздоровчими програмами та певними звільненнями від сплати податків. Загалом, відповідно до Розділу 87 Закону про індіанців, звільнення від сплати податків отримують індіанці зі статусом, дохід яких був отриманий на території резервації. Не підлягає оподаткуванню приватна власність та будь-які бізнес-організації, що знаходяться на території резервації. Неоподаткований дохід індіанців не передбачає також відрахувань від заробітної плати у пенсійний фонд [9]. Хоча існують певні відмінності у соціальних пільгах та забезпеченні медичного страхування індіанців зі статусом у різних провінціях та територіях Канади, критерії, згідно з якими надають цей юридичний статус, є універсальними і регулюються на рівні федерального законодавства.

Індіанців, що з тих чи інших причин втратили свій статус у процесі історичного розвитку, і не змогли формально підтвердити індіанське походження, але ідентифікують себе як нащадки корінних жителів Канади, називають індіанцями без статусу. Вони не можуть претендувати на державні пільги та/ чи програми, що забезпечуються федеральним урядом Канади для корінних жителів, однак є носіями самобутньої культурної спадщини свого народу, мають членство у спільнотах корінних жителів та продовжують робити вагомий внесок у збереження культури всієї цивілізації.

Відповідно до сучасного канадського законодавства, під час укладання змішаних шлюбів (представників індіанців зі статусом з індіанцями, що не мають статусу чи є представниками інших народностей), статус індіанця передається включно до третього покоління і втрачається, коли четверте покоління дітей, народжених у змішаних шлюбах, одружується із представниками інших, некорінних народів.

Необхідно зазначити, що термін «перші нації» вживається для позначення усіх корінних жителів індіанського походження, не залежно від наявності чи відсутності в них статусу.

Договірні індіанці – це нащадки індіанців, які заключали договори із представниками Британської корони. Ці договори розпочали укладати ще з 1701 р. з метою встановлення мирних відносин та розподілу земель між європейськими переселенцями та корінними жителями північноамериканського континенту. Змагаючись за сфери впливу над Північною Америкою, французи та англійці у процесі взаємної конкуренції прагнули укласти якомога більше стратегічних договорів із місцевими жителями і таким чином отримати більше земельних володінь та просувати власні колоніальні інтереси на континенті. Усі договори, укладені з початку XVIII ст. і до сьогоднішніх днів, мають історичне значення, визнаються федеральним урядом Канади і є основою для успішних двосторонніх відносин між корінним населенням і титульною нацією, а також гарантією громадянських прав та свобод усіх жителів країни [1].

Внаслідок укладення договорів та закріплення за індіанцями земель, території, на яких проживали індіанці, почали називати резерваціями (англ. reserve), що походить від англійського терміну «reserved», тобто «земля, зарезервована для проживання індіанців». Цікаво, що в американській англійській мові широко розповсюджений термін «reservation», однак в Канаді вживається лише термін «reserve». У зв'язку з постійними міграційними процесами населення, у Канаді широко розповсюдженими є терміни «на резервації» / «поза межами резервації», (відповідно, англ. on-/ off-reserve), що використовуються не лише для зазначення місця проживання індіанців, але й для ідентифікації житла, будівель, навчальних та оздоровчих закладів, що знаходяться на території резервації чи поза її межами [5].

Необхідно зазначити, що самі корінні жителі індіанського походження у цьому контексті часто надають перевагу словосполученню «спільнота перших націй» (англ. First Nation community) замість «індіанці резервації».

На сьогоднішній день близько 40% представників перших націй проживає на території резервацій. Серед представників перших націй шкільного віку, що проживають поза межами резервацій, провінція Онтаріо посідає перше місце [6]. Результати аналізу статистичних даних свідчать, що представники перших націй, які відвідують школи на території резервацій, поступаються учнівською успішністю учням-представникам перших націй, які відвідують провінційні загальноосвітні школи, що знаходяться поза межами резервацій. Найнижчі освітні показники були зафіксовані на території резервацій у провінціях Манітоба, Альберта і Саскачеван, у яких загальний відсоток шкільних випускників на території резервацій становить відповідно 28 %, 32 % і 38 % відповідно [6].

«Інуїтами» (англ. Inuit) називають народ, що проживає на півночі Канади, вздовж узбережжя Арктики, і становить близько 4 % усього корінного населення країни. На Алясці ті ж самі народи називають корінними жителями Аляски (англ. Alaska Natives), що відповідає давнішому більш загальновідомому терміну «ескімоси» (англ. eskimo). Однак, оскільки слово «ескімоси» у перекладі з алгонквінської мови означає «ті, що їдять сире м'ясо», у Канаді цей термін набув негативної конотації і тому не вживається в офіційних та нормативно-правових документах. Натомість використовується слово «інуїти», що в перекладі з інуктітутської мови означає «люди», а канадська територія, у якій проживає більшість інуїтів, має назву Нунавут (англ. Nunavut), що в перекладі з мови інуїтів означає «наша земля». Необхідно зауважити, що внаслідок запозичення термінологічної бази із рідної мови інуїтів, в канадській англійській мові за аналогією, також використовують терміни «інук» (англ. inuk) для позначення однієї людини та «інуук» (англ. inuuk) для позначення двох людей. Окрім території Нунавут, у якій проживає близько 49 % усіх інуїтів Канади, інуїти заселяють північ провінції Квебек, де проживає близько 19 % інуїтів країни, Північно-західні території та частину провінції Лабрадор, у яких відповідно чисельність інуїтів становить 6 % і 4 % усього населення інуїтів країни [6].

Серед інуїтів дослідники виділяють шість різних етнічних груп, які розмовляють п'ятьма діалектами інуктітутської мови. Діалекти інуктітутської мови є настільки відмінними, що інуїти різних частин держави не завжди можуть порозумітись. Статистичні дані канадських досліджень свідчать, що хоча інуктітутською мовою розмовляє 69 % інуїтів, кількість носіїв інуктітутської мови постійно знижується. Інуктітутська мова, поряд із англійською та французькою мовами, є офіційною мовою провінції Нунавут.

Інуїти характеризуються особливо низькими показниками освітніх досягнень у порівнянні з іншими корінними народами Канади. Лише 12 % осіб чоловічої статі і 14 % осіб жіночої статі віком від 24 до 64 років мають закінчену повну середню освіту. Основними причинами незакінченої шкільної освіти дослідники визначають ранню вагітність, необхідність працювати, не цікавість освіти, ізоляцію, бідність, брак культуро відповідності навчального змісту освіти. Дослідження освіти інуїтів у провінції Ньюфаундленд і Лабрадор, проведене на початку нового тисячоліття показало, що лише один із трьох дітей інуїтів відвідує школу, 35% страждають від алкогольного синдрому плоду, а середній рівень знань грамотності 15-річних підлітків в загальному відстає на п'ять років у порівнянні із середніми показниками учнів-представників некорінного населення. Результати на рубежі тисячоліть взагалі були вражаючими: у період з 1993 по 2004 р. лише три учні-інуїти, що проживали у провінції Ньюфаундленд і Лабрадор, отримали атестати про повну середню освіту [6].

Оскільки у ході історичного розвитку країни ні інуїти, ні метиси не вступали у договори із європейськими колонізаторами, а, відповідно, не отримували від федерального уряду виділених їм земель, їхні поселення не утворювали резервацій. Тому терміни «резервація інуїтів/ метисів» є неправильними і не відображають історичну та сучасну дійсність. Отже, розглядаючи проживання усіх корінних жителів Канади, можемо говорити про «резервації індіанців, а також поселення інуїтів та метисів» [5].

Термін «місцеві народи» чи «тубільці» (англ. Indigenous people) в англомовній літературі є узагальнюючим терміном і вживається в основному у міжнародному контексті для позначення корінних народів усього світу, в тому числі інуїтів Канади та Аляски, аборигенів Австралії, маорі Нової Зеландії тощо.

Ще одна група корінних жителів, відмінна від переселенців з інших континентів світу, це метиси (англ. Métis), що мають змішане походження і є нащадками європейців і корінного населення Канади. Термін «метис» в перекладі з французької мови означає «[людину] змішаної крові». Метиси як група корінного населення виникли значно пізніше, аніж індіанці та інуїти. На сьогоднішній день вони проживають в основному у преріях – провінціях Манітоба, Саскачеван і Альберта та становлять загалом близько 30 % усього корінного населення Канади [2]. Метиси мають власну мову – мічіф, що розвинулася на основі змішання французької мови та індіанських діалектів. Упродовж століть метиси розвинули унікальну культуру, відмінну від європейської та індіанської. Вперше метисів почали розглядати як окремий народ в 60-70-х рр. XIX ст., чому значно сприяло виокремлення провінції Манітоба та приєднання її до конфедерації у 1870 р. Серед метисів розвинулись дві різні субкультури – одна пов'язана із осілими племенами, що проживали на берегах Червоної ріки в центральній Канаді, інша – заснована на культурній спадщині кочових індіанських племен [8].

Згідно з сучасними канадськими статистичними дослідженнями, метиси характеризуються найшвидшим приростом населення у порівнянні із іншими групами корінних жителів. У період з 1996 р. по 2006 р. численність метисів збільшилась на 91 % [6]. Метиси в основному проживають у провінції Онтаріо та західних провінціях Канади.

На відміну від індіанців, метиси не мають виділених для них спеціальних земельних територій, окрім декількох поселень у провінції Альберта. Оскільки вони сформувались як народ значно пізніше, федеральний уряд Канади не укладав із ними угод, які б гарантували їм право на отримання освіти чи фінансову підтримку федерального уряду. Хоча з 1982 р., відповідно до положень Хартії прав та свобод, метиси визнаються одним із корінних народів Канади, учні – представники метисів відвідують загальноосвітні школи провінцій і територій Канади або школи на території резервацій перших націй. У Канаді не існує спеціальних шкіл для метисів чи навчальних програм, розроблених спеціально для цієї групи представників корінного населення, а також на відміну від інших груп, не існує місцевих органів управління освітою – шкільних рад метисів [6].

Аналіз антропологічних та історико-культурних джерел свідчить, що різноманітність лінгвістичних, етнічних, соціокультурних особливостей корінних народів Канади значно залежить від природного середовища їхнього проживання, клімату, погодних умов та стилю життя. У відповідності до цих критеріїв, в залежності від місця проживання корінних жителів, сучасні антропологи виділяють серед них шість основних культурних груп: арктика (північне узбережжя Канади); субарктика (центральна частина провінції Онтаріо; північно-західне узбережжя Канади (узбережжя Тихого океану, схід провінції Британська Колумбія); плато (південь провінції Британська Колумбія); прерії (південні райони провінцій Манітоба, Альберта, Саскачеван); східні ліси (південні райони провінції Онтаріо, провінції Квебек, Нова Шотландія) [3].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, гетерогенність корінних народів нарівні із різноманітністю представників інших культур та народів з різних частин земної кулі, покладено в основу унікального феномену полікультурності канадської нації. До перспектив подальших досліджень відносимо історію становлення та розвитку освіти корінних народів Канади, характеристику основних тенденцій її розвитку, специфіку традиційної педагогіки корінних народів тощо.

Список використаної літератури

1. Aboriginal Affairs and Northern Development Canada. Treaties with Aboriginal People in Canada. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/eng/>.
2. Discover Canada : The Rights and Responsibilities of Citizenship. – Citizenship and Immigration Canada, 2012. – 67 p.
3. Ecokids. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ecokids.ca.

4. Friesen J., Friesen V., *Aboriginal Education in Canada : A Plea for Integration* / J. Friesen, V. Friesen. – Calgary : Detselig Enterprises, Ltd, 2002. – 168 p.
5. National Aboriginal Health Organization Terminology Guidelines. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://journals.uvic.ca>.
6. Raham H. *Best Practices in Aboriginal Education: A Literature Review and Analysis for Policy Directions* / H. Raham. – Office of the Federal Interlocutor, Indian and Northern Affairs Canada, 2009. – 104 p.
7. The Indian Act. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://indigenousfoundations.arts.ubc.ca/home/>.
8. Voyageur C., Calliou B. *Various Shades of Red : Diversity within Canada's Indigenous Communities* / C. Voyageur, B. Calliou // *London Journal of Canadian Studies*. – Issue 16. – 2000-2001. – P. 110-124.
9. Who qualifies for a Status Indian and What Does it Mean. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ctvnews.ca.

References

1. *Aboriginal Affairs and Northern Development Canada. Treaties with Aboriginal People in Canada*. Retrieved 2.10.2015 from <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/eng/>.
2. *Discover Canada: The Rights and Responsibilities of Citizenship*. (2012). Citizenship and Immigration Canada, 67 p.
3. *Ecokids*. Retrieved 2.10.2015 from www.ecokids.ca.
4. Friesen, J., Friesen, V. (2002). *Aboriginal Education in Canada: A Plea for Integration*. Calgary: Detselig Enterprises, Ltd, 168 p.
5. *National Aboriginal Health Organization Terminology Guidelines*. Retrieved 15.12.2015 from <http://journals.uvic.ca>.
6. Raham, H. *Best Practices in Aboriginal Education: A Literature Review and Analysis for Policy Directions*. (2009). Office of the Federal Interlocutor, Indian and Northern Affairs Canada, 104 p.
7. The Indian Act. Retrieved 12.01.2016 from <http://indigenousfoundations.arts.ubc.ca/home/>.
8. Voyageur, C., Calliou, B. (2000-2001). *Various Shades of Red: Diversity within Canada's Indigenous Communities*. *London Journal of Canadian Studies*. – Issue 16. pp. 110-124.
9. *Who qualifies for a Status Indian and What Does it Mean*. Retrieved 15.12.2015 from www.ctvnews.ca.

ZAPOTICHNA Maria Ivanivna, teacher of the Department of foreign languages of the Institute for humanities and social studies of Lviv Polytechnic National University
e-mail: zapotichnam@gmail.com

ABOROGINAL PEOPLES OF CANADA: ANTHROPOLOGIC AND LEGAL ASPECTS

Summary. *Introduction. The study of education of Canadian aboriginal peoples is impossible without researching historical, political, economic and socio-cultural factors of Canadian nation formation, the role and place of indigenous population in it. Canada is a multiethnic country, cultural environment of which has been formed by the interaction of various ethnic groups and intercultural relations of different nations and peoples that coexist with each other for years and complement each other, creating a unique and unrepeatable phenomenon of Canadian nation.*

Purpose. The purpose of the article is to characterize the anthropologic characteristics of aboriginal peoples of Canada and highlight the legal aspects of their activity in society.

Results. In the article, the anthropologic features of the indigenous peoples of Canada have been characterized and the legal aspects of their life in society have been highlighted. The author analyses the scientific-pedagogical literature that highlights different aspects of the problem and research the rights of indigenous peoples in contemporary Canadian society. The results of the analysis of anthropologic, historical and cultural sources confirm that there are different linguistic, ethnic, social and cultural peculiarities of aboriginal peoples of Canada. They depend on their living environment, climate, and life style. Modern anthropologists determine six main cultural groups of aboriginal peoples of Canada: Arctic (Northern coast of Canada); Subarctic (Central Ontario, North-west coast of Canada (Pacific coast, eastern British Columbia); Plateau (Southern British Columbia); Prairie (Southern parts of Manitoba, Alberta, Saskatchewan); Eastern forests (Southern parts of Ontario, Quebec, Nova Scotia).

Originality. The anthropologic and legal aspects of aboriginal peoples of Canada have been thoroughly analyzed; the peculiarities of aboriginal peoples of Canada, highlighted by researchers, are systematized.

Conclusion. Indigenous heterogeneity along with a variety of other cultures and peoples from different parts of the world form the unique phenomenon of multicultural Canadian nation. Among the prospects of further studies we determine the research of historical specificity of Canadian indigenous peoples' education development, the characteristics of the main development trends, specific traditional pedagogy of aboriginal peoples and others.

Key words: *Canada, indigenous peoples, first nations, inuits, Indians, indigenous education, legal aspects, anthropological characteristics.*

Одержано редакцією 22.03.2016
Прийнято до публікації 25.03.2016

УДК 378.091.12:159.942:[159.944.4]

СКОРИК Юлія Мирославівна

кандидат педагогічних наук

Черкаського національного університету

імені Богдана Хмельницького

e-mail: alera_julija@mail.ru

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ ПСИХОФІЗИЧНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГА

Анотація. У статті описані основні теоретичні підходи до розгляду структури феномену професійного вигорання, означено основні його симптоми. Проаналізовано вплив психофізичного вигорання на працюючих педагогів під час професійної діяльності.

Ключові слова: професійне вигорання, викладач, симптоми, професійне становлення, розвиток студентів.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Нині важливою складовою педагогічної діяльності викладача є його задоволеність від сукупності власних індивідуальних, професійно необхідних якостей. Враховуючи інтенсивність зростання вимог до особистості педагога, нерідко в його емоційній сфері спостерігається поява відчуття невпевненості, незадоволеності, що супроводжується тривогою й роздратуванням. Під дією сукупності сприятливих чинників означені симптоми посилюються, доповнюються й закономірно формують синдром професійного вигорання у викладача, що зрештою набуває більших масштабів і накладає негативний відбиток на ефективності й успішності освітнього процесу загалом. Рівень дослідженості означеного феномену в сучасній зарубіжній і вітчизняній науковій літературі є недостатнім для вичерпного пояснення психологічних механізмів і передумов утворення психофізичного вигорання. Унікальність означеного феномену полягає у взаємозв'язку симптомів у фізичній, мотиваційній і когнітивній сфері особистості викладача та сукупністю передумов професійного характеру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальноприйнятою теорією походження і структури феномену професійного вигорання вважаються положення, що запропоновані в наукових працях К. Маслач. Дослідниця описує професійне вигорання як феномен емоційного й фізичного виснаження, що виникає внаслідок не лише професійних стресів, а й інтенсивного міжособистісного спілкування. Згідно поглядів К. Маслач, психофізичне вигорання полягає у формуванні негативного ставлення до роботи, зниженні рівня самооцінки власної компетентності та професійності, порушеннях у комунікативній сфері фахівця [8]. Українська дослідниця Л. Карамушка у своїй наукових працях розглядає професійне вигорання як негативний наслідок довготривалого впливу стресу професійного характеру, а професію педагога вважає однією з найбільш напружених серед емоційно затратних видів праці [3].

Феномен професійного вигорання є одним з найбільш актуальних у царині психолого-педагогічних досліджень. Зміст і структуру психофізичного вигорання було обґрунтовано такими вченими як М. Буріш, М. Лейтер, С. Максименко, Е. Хартман, Р. Шваб та ін. Нині в наукових працях проаналізовано фактори розвитку професійного вигорання Т. Зайчиковою, В. Орлом, Т. Форманюк та ін. Над розробкою психодіагностичного інструментарію для дослідження професійного вигорання працюють В. Бойко, Н. Водоп'янова, Т. Ронгінська, О. Старченкова та ін. Наукові пошуки низки вчених спрямовані на вивчення профілактичних заходів та шляхів подолання наслідків професійного вигорання (Н. Назарук, Т. Овсяннікова, Дж. Фрейденбергер та ін.).

Актуальність нашого дослідження зумовлена численними випадками професійних деструкцій серед працюючих викладачів вищої школи, які все частіше страждають від симптомів психофізичного вигорання під час виконання професійних обов'язків.

Малодослідженим залишається питання сукупності детермінант, що зумовлюють формування і розвиток емоційного, інтелектуального й фізичного виснаження фахівця вищого навчального закладу. **Метою** цієї статті визначене теоретичне дослідження провідних наукових підходів до визначення феномену професійного вигорання викладачів вищої школи, а також аналіз особливостей впливу професійної діяльності на особистість.

Виклад основного матеріалу. Екзистенціальний підхід виявився найбільш перспективним для пояснення причин вигорання, тож існують його прихильники і серед вітчизняних учених (Н. Грішина, 1997) [1]. Експериментальні дослідження В. Орла і його колег, спрямовані на вивчення процесів професійної діяльності фахівців соціальної сфери. Результати вивчення феномену професійного вигорання вказують на його взаємозв'язок з трудоголізмом [2], що підтверджує достовірність основних положень екзистенціального підходу.

Представники індивідуального підходу С. Хобфол і Дж. Фрейді (1993) розглядають процес психофізичного вигорання в рамках теорії збереження ресурсів (Conservation of Resources, COR). Вивчаючи мотиваційну сферу фахівців, учені дійшли висновку, що кожна людина має стійку установку володіти, захищати і зберігати те, що вона цінує. Об'єкти, можливості, предмети, що потрапляють до цієї категорії, є ресурсами, а психофізичне вигорання працівника має місце тоді, коли вони не отримуються або витрачаються. Щоб відновити ресурси або уникнути їх втрати, індивід зосереджується на подоланні ситуації. Позитивний зворотній зв'язок, тобто поява нових ресурсів, можливий лише за умов використання фахівцем ефективної стратегії подолання стресової ситуації. За інших обставин працівник піддається впливу тривалого стресу або психофізичного вигорання – процесу енергетичного виснаження, комбінації емоційного, фізичного та когнітивного виснаження, що поступово розвивається [7].

У своїх працях, що спрямовані на вивчення причин вигорання, А. Гарден (1991) використовує положення психодинамічної концепції. На її думку, існує зв'язок між процесом психофізичного вигорання і відповідністю професії типу особистості за К. Юнгом [6]. А. Гарден не погоджується із трьохвимірною структурою вигорання, що запропонована К. Маслач, наголошуючи на виключній ролі емоційного виснаження у процесі професійного вигорання. Ще одне положення концепції А. Гарден пояснює процес професійного вигорання як новоутворення в динаміці психічних процесів для встановлення особистісної рівноваги. Тобто, на її думку, психофізичне вигорання – це позитивний процес, що сприяє розвитку особистості. Перше твердження емпірично обґрунтоване, але загалом цей підхід має низку непідтверджених положень.

Спільним для вищенаведених підходів є розгляд процесу психофізичного вигорання як феномену, для утворення якого необхідною умовою є наявність свідомих або несвідомих мотивів. Невідповідність між намірами фахівця і реальністю призводить до стресу, а неадекватні механізми подолання надмірного навантаження або вичерпання внутрішніх ресурсів людини – до професійного вигорання.

Представники організаційного підходу розглядають феномен професійного вигорання як негативну організаційну поведінку, що впливає не лише на фахівця, а й на організацію загалом. Головним джерелом психофізичного вигорання вважаються умови праці. Один з дослідників цього підходу, К. Черніс (1980, 1992, 1995), розглядає самоефективність фахівця як концепцію, яка інтегрує основні твердження підходів до вивчення феномену професійного вигорання. На його думку, самоефективність – це здатність контролювати значущі події у житті і відчуття впевненості у власному професіоналізмі. Підсилюють ці почуття успіхи в досягненні поставлених цілей і незалежність у прийнятті рішень. Невдачі провокують зниження самоефективності і прояви психофізичного вигорання. К. Черніс уводить у науковий обіг поняття «професійної самоефективності», яке трактує як здатність виконувати службові обов'язки на професійному рівні. В структурі професійної самоефективності вчений розрізняє три основні складові: комунікативність, уміння налагоджувати стосунки з колегами; професіоналізм як прояв професійних умінь і навичок; вплив на внутрішню політику організації. Важливу роль, на думку К. Черніс (1992), відіграє останній елемент,

адже можливість впливу на діяльність організації до цього часу не враховувалась. Емпіричне підтвердження цієї теорії базується на лонгitudних дослідженнях фахівців-початківців у соціальній сфері. Головною детермінантою професійного вигорання у молодих фахівців учений вважає невідповідність між ідеальними очікуваннями, уявленнями про роботу й реальними умовами праці. Також К. Черніс пропонує модель початкового етапу професійного становлення. Конструкт включає вісім факторів умов праці, які, в залежності від їх наявності чи відсутності, можуть зумовити процес психофізичного вигорання [5]. Ця теорія поєднує основні положення інтерперсональної, організаційної та індивідуальної концепцій. До екзистенціального підходу наближає ідея про низьку оцінку самоефективності як передумову професійного вигорання, а значущість ролі організаційних факторів властива організаційному підходу до розгляду феномену професійного вигорання.

Ще один представник організаційного підходу, Дж. Віннубст, аналізує зв'язок між професійним вигоранням, соціальною підтримкою і організаційною структурою. На його думку існує два основні види організаційної структури: професійна і бюрократична [2], кожній з яких притаманна власна організаційна культура. Професійна організаційна структура характеризується слабкою формалізацією, стандартизацією навичок, сприяє творчому підходу і автономії. Бюрократичній організаційній структурі властиві формалізм, стандартизація праці й збільшення рівня конформізму. Теорія Дж. Віннубст наголошує на значущості соціальної підтримки, що тісно зв'язана з організаційною структурою. У професійній організаційній структурі психофізичне вигорання зумовлюється внутрішньо-організаційними конфліктами, конкуренцією, відсутністю чіткості комунікацій через наявність вертикального й горизонтального типу взаємодії. Ще однією причиною психофізичного виснаження виступають головні принципи цієї організації, які пропагують командну роботу і демократичний стиль керівництва. В бюрократичній організаційній структурі важливу роль відіграють авторитет та ієрархія. Більшість комунікацій – вертикального типу, тож вигорання зумовлюється емоційним виснаженням через відсутність підтримки керівництва та одноманітність професійних функцій [2].

Синдром професійного вигорання як вірусне явище розглядає Р. Голембієвскі (1986, 1988, 1996). Вчений приділяє особливу увагу негативним наслідкам психофізичного вигорання: зниженню продуктивності, погіршенню здоров'я, появі соматичних хвороб. Р. Голембієвскі вважає психосоматичне виснаження притаманним фахівцям будь-яких професій. Процес психофізичного вигорання дослідник умовно поділяє на вісім етапів, що демонструють не динаміку перебігу, а класифікацію рівнів негативного впливу професійного вигорання на фахівця. Динаміку процесу психофізичного виснаження, на думку Р. Голембієвскі, визначають робочі стресори, що впливають на людину. Як наслідок, знижується рівень продуктивності роботи працівника, погіршується стан його здоров'я, що впливає на функціонування організації загалом [2]. Основним положенням цієї концепції є визначення незадовільних умов праці джерелом психофізичного вигорання. Спільною ознакою вищезначених теорій, присвячених вивченню професійного вигорання, виступає встановлений взаємозв'язок між формуванням цього феномену і організаційними чинниками. Важливе значення під час дослідження професійного вигорання має розрізнення негативного впливу психофізичного виснаження як на фахівця, так і на організацію загалом.

Перетинаючи межі інтерперсонального підходу, К. Маслач і М. Лейтер пропонують ще одне трактування феномену професійного вигорання як сформованої невідповідності між особистістю і роботою. На думку вчених, підвищення рівня цієї невідповідності формує умови для розвитку психофізичного вигорання. Дослідники наголошують на взаємодії ситуаційних і особистісних факторів під час формування синдрому психофізичного виснаження і розглядають вигорання як процес, властивий фахівцям будь-якої професії. К. Маслач і М. Лейтер умовно поділяють невідповідності між професійною діяльністю та типом особистості на п'ять сфер [8]: невідповідність між службовими вимогами і внутрішніми ресурсами фахівця. Професійне вигорання призводить до зниження продуктивності праці й ускладнення стосунків з колегами; невідповідність між прагненням

фахівця до самостійності, відповідальності за результати своєї діяльності й чітко визначеною політикою організації, її контролем за робочою активністю працівників; невідповідність між фахівцем і роботою у вигляді відсутності винагороди чи інших заохочень, що сприймається працівником як невизнання його внеску в робочий процес; невідповідність між роботою і фахівцем, що зумовлена відсутністю уявлень про справедливість у робочому середовищі. Без справедливості неможливе формування самоцінності працівника та його визнання; невідповідність між професійними вимогами та етичними принципами фахівця.

Цей підхід до визначення феномену професійного вигорання є найбільш перспективним, адже враховує вплив кожного конкретного фактора і здатний класифікувати випадки професійного вигорання. Існують інші теорії, що намагаються відшукати зв'язок між впливом різних груп чинників на формування психофізичного вигорання. Інтегральний підхід у своїх працях застосовують Дж. Каррол і В. Вайт для трактування феномену професійного вигорання як екологічної дисфункції, що викликана впливом факторів навколишнього середовища й особистісних характеристик фахівця [4].

Висновки. Ретроспективний аналіз професійного вигорання дозволяє зробити висновок про відсутність єдиного інтегрованого підходу до пояснення природи означеного феномену. Кожна з вищенаведених концепцій фокусує дослідження на певному аспекті вивчення процесу професійного вигорання, хоча деякі їх основні положення перегукуються. Спільним є встановлений зв'язок між наявністю стійкої мотивації фахівця, тривалим стресом, незадовільними умовами праці і неадекватними способами подолання стресогенних ситуацій і формуванням феномену професійного вигорання у фахівців. Недоліком вищезазначених теорій психофізичного вигорання є нехтування особистісними властивостями фахівця, що мають вплив на розвиток психосоматичного виснаження, а також відсутність достатньої кількості емпіричних обґрунтувань.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у поглибленому аналізі чинників професійного середовища, що сприятимуть розвитку резистентності майбутніх викладачів до професійного вигорання та знижуватимуть деструктивний вплив негативного професійного образу педагога.

Список використаної літератури

1. Гришина Н. В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы / Н. В. Гришина // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та. – 2007. – С. 143-156.
2. Орел В. Е. Исследование влияния факторов рабочей среды на феномен психического выгорания в профессиях социальной сферы. / В. Е. Орел, А. А. Рукавишников // Социальная психология XXI век. – Ярославль, 1999. – Т. 2. – С. 164-167.
3. Технології роботи організаційних психологів: [Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл] / За наук. ред. Л. М. Карамушки. – К., 2005. – С. 274-307.
4. Carroll J. F. X. Theory building: Integrating individual and environmental factors within an ecological framework. In Paine, W. S. (Ed). / J. F. X. Carrol, W. L. White // Job stress and burnout: Research, theory and invention perspectives, New Delhi: Sage Publications. – 1984. – P. 41-60.
5. Cherniss C. Long-term consequences of burnout: An exploratory study / C. Cherniss // J. of Organizational Behavior. – 1992. – V. 13 (1). – P. 1-11.
6. Garden A. M. The purpose of burnout: A Jungian interpretation. Special Issue: Handbook on job stress / A. M. Garden // J. of Social Behavior and Personality. – 1991. – V. 6 (7). – P. 73-93.
7. Hobfoll S. E., Freedy J. Conservation of resources: A general stress theory applied to burn-out. In Professional Burn-out: Resent Developmens in Theory and Research (ed. W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek) / S. E. Hobfoll, J. Freedy. – London: Taylor and Francis. – 1993. – P. 115-129.
8. Maslach C. Job burnout: new directions in research and intervention / C. Maslach // Current Directions in Psychological Science. – 2003. – Vol. 12. – P. 189-192.

References

1. Grishina N.V. (2007) Helping relationships: professional and existential problems. *Psychological problems of self-identity*. SPb.: Publishing house of Saint-Petersburg. Univ. 143-156.
2. Orel V.E. (1999) Research of influence of factors of the working environment on the phenomenon of mental burnout in professions of the social sphere. *Social psychology of XXI century*. Yaroslavl, T. 2. 164-167.
4. Technology of organizational psychologists [Teach. guidances. for students of Higher. teach. bookmark] / For Science. Ed. LM Karamushka. K., 2005. 274-307.

5. Carroll J. F. X. (1984) Theory building: Integrating individual and environmental factors within an ecological framework. *Job stress and burnout: Research, theory and invention perspectives*, New Delhi: Sage Publications. 41-60.
6. Cherniss C. (1992) Long-term consequences of burnout: An exploratory study. *J. of Organizational Behavior*. V. 13 (1). 1-11.
7. Garden A. M. (1991) The purpose of burnout: A Jungian interpretation. Special Issue: Handbook on job stress. *J. of Social Behavior and Personality*. V. 6 (7). 73-93.
8. Hobfoll S. E., Freedy J. (1993) Conservation of resources: A general stress theory applied to burn-out. In *Professional Burn-out: Resent Developments in Theory and Research* (ed. W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek) / S. E. Hobfoll, J. Freedy. London: Taylor and Francis. 115-129.
9. Maslach C. (2003) Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*. Vol. 12. 189-192.

SKORYK Julia Myroslavivna, Candidate of pedagogical science, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail:alera_julija@mail.ru

THEORETICAL APPROACHES TO THE DEFINITION OF THE PHENOMENON PSYCHOPHYSICAL BURNOUT TEACHER

Summary. In the article considers the main theoretical approaches to the definition of the professional burnout structure, professional burnout symptoms are found. The professional burnout influence of teachers on higher educational institutions during professional activities were analyzed.

Retrospective analiz profesiynogo vigorannya dozvolyaє zrobiti visnovok about vidsutnist edinogo integrovanogo pidhodu Explanation to the aforesaid phenomenon of nature. Cutaneous s vischenavedenih kontseptsiy fokusue doslidzhennya on Pevnyi aspekti vivchennya processes profesiynogo vigorannya, Hoca deyaki ih osnovni PROVISIONS peregukuyutsya. Spilnim Je vstanovleny phone reception mizh nayavnistyuu stiykoї motivatsii fahivtsya, trivalim Stresa nezadovilnimi minds pratsi i improper ways podolannya stress level situatsiy i formuvannyam phenomenon profesiynogo vigorannya in fahivtsiv. Nedolikom vischezaznachenih teoriy psihofizichnogo vigorannya Je nehtuvannya osobistisnimi vlastivostyami fahivtsya scho toil upliv on rozvitok psihosomatichnogo visnazhennya and takozh vidsutnist dostatnoi kilkosti empirichnih obruntuvan.

Keywords: professional burnout, teacher, symptoms, professional development, personal development of students.

Одержано редакцією 15.03.2016
Прийнято до публікації 18.03.2016

УДК 613(477):378

ШОСТАК Ігор Олександрович
аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
e-mail: shostak_igor@i.ua

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ

Анотація. У статті розглядається дослідження проблеми формування культури здоров'я студентів медичних коледжів. У зв'язку з низьким рівнем здоров'я студентів медичних коледжів, всі проаналізовані нами дослідження об'єднують, на нашу думку, вирішення проблеми пов'язаної з пошуком сутності та структури найбільш ефективних форм і методів, які сприяють формуванню в студентів-медиків навиків здорового способу життя (ЗСЖ). Проте, наукові праці з даної проблеми в позааудиторній діяльності, яка повинна додатково формувати у досліджуваних як рівень їх культури здоров'я так і вміння вести ЗСЖ, та використовувати її в санітарно-просвітницькій

роботі, як невід'ємного компоненту їх професійної майстерності, ми вважаємо недостатньо досліджено.

Ключові слова: сутність, структура, культура здоров'я, студенти медичних коледжів.

Постановка проблеми. Для продовження якісного дослідження проблеми формування культури здоров'я студентів медичних коледжів, на нашу думку, потрібно проаналізувати сутність та структуру наявних в теорії і методиці виховання моделей, технологій, педагогічних умов з даної проблематики тощо. Ми вже володіємо достатньою базою інформації стосовно пошуку науковцями актуальної проблеми формування культури здоров'я серед дітей дошкільного віку, школярів різних сенситивних вікових періодів, а також маємо чітке розуміння головних понять даної проблематики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема культури здоров'я глибоко досліджена у психолого-педагогічній літературі починаючи з 80-х років ХХ століття (Г. Ващенко, П. Лесгафт, А. Макаренко, О. Сухомлинський).

У сучасних дослідженнях проблеми формування здоров'я студентської молоді вивчали В. Бабич, О. Багнетова, О. Глагошук, В. Горащук, М. Гриньова, В. Кириленко, В. Климова, Г. Кривошеева, О. Маркова, В. Оржеховська, Л. Татарнікова, А. Турчак, В. Язловецький та інші. Загально визнаною стає думка про те, що потреба в здоров'ї повинна трансформуватися в культурну потребу та стати нормою життя особистості.

Формування валеологічних компетенцій студентів медичних коледжів досліджували В. Бабаліч, Л. Білик, Г. Власов, В. Мандриков, Я. Остафійчук, Н. Слободян, А. Халайцян.

Але незважаючи на значний масив різноманітних наукових робіт та досліджень, питання сутності та структури формування культури здоров'я студентів медичних коледжів, на нашу думку, до кінця не розкрито.

Метою статті є пошук та аналіз поглядів науковців щодо сутності та структури формування культури здоров'я студентів медичних коледжів.

Виклад основного матеріалу. Дослідивши аналіз сутності та синтез понять, які характеризують процес формування культури здоров'я особистості в цілому, проблему формування культури здоров'я в науковій літературі, наступним етапом нашого дисертаційного дослідження є пошук та аналіз досліджень щодо сутності та структури формування культури здоров'я студентів медичних коледжів.

Так, в дисертаційній роботі Я. Остафійчук досліджував формування валеологічних компетенцій у студентів медичних коледжів у процесі фізичного виховання. Автор розробив критерії оцінювання рівнів сформованості валеологічної компетентності та дослідив їх, створив ефективну технологію з позиції інтеграційного підходу до вирішення даної проблеми [7].

На думку Остафійчука Я. Ф. критерії оцінювання рівнів сформованості валеологічної компетентності студентів медичних коледжів повинні виглядати наступним чином: (табл.1)

За результатами педагогічного експерименту Я. Остафійчук діагностує стан валеологічної компетентності за наступними рівнями: «критично обізнаний» - 54.4% студентів, «частково обізнаний» та «добре обізнаний» - 45.6% респондентів [7].

Автор в експериментальній частині випробовував структурно-логічну модель формування валеологічних компетенцій студентів медичних коледжів з позицій інтеграційного підходу, в основу якого поклав методологічний підхід та реалізував його через сукупність взаємозв'язаних компонентів (зміст, етапи його реалізації, засоби, форми, принципи, методи й методичні прийоми, результати діяльності) (рис. 1).

Розроблена Я. Остафійчук технологія формування валеологічних компетенцій студентів медичних коледжів у процесі фізичного виховання з позиції інтегративного підходу, що була реалізована відповідно до структурно-логічної моделі забезпечила позитивні зміни в когнітивному, поведінковому, особистісно-ціннісному компоненті експериментальної групи досліджуваних [7].

**Критерії та показники сформованості валеологічної компетентності
за Я. Ф. Остафійчук**

Критерії та показники	Методи та методики
<p><i>1. Когнітивний</i></p> <p>1.1. Обізнаність із сутнісними поняттями валеології та її компонентами, завданнями, принципами, основними законодавчими актами щодо здоров'я людини.</p> <p>1.2. Визначення цінності здоров'я серед інших життєвих цінностей.</p> <p>1.3. Розуміння впливу валеологічної грамотності на здоров'я, тривалість життя.</p> <p>1.4. Обізнаність із власним станом фізичного здоров'я, критеріями та показниками його визначення</p>	<p>Анкета «Моя валеологічна компетентність».</p> <p>Опитувальник «Прогноз тривалості життя» (Г. Апанасенко, Л. Попова, А. Магльований).</p> <p>Система експрес-оцінювання рівня соматичного здоров'я (за Г. Л. Апанасенком).</p>
<p><i>2. Особистісно-ціннісний</i></p> <p>2.1. Ставлення до засобів фізичного виховання та власного здоров'я.</p> <p>2.2. Ставлення до інших людей.</p> <p>2.3. Визначення місця здоров'я в системі особистісних цінностей</p>	<p>Анкета «Ставлення студентів до фізичного виховання і спорту» (Н. О. Земська).</p> <p>Опитувальник «Стан міжособистісних стосунків» (М. Голубенко).</p> <p>Спостереження</p>
<p><i>3. Поведінковий</i></p> <p>3.1. Наявність мотивів щодо дотримання здорового способу життя.</p> <p>3.2. Наявність мотивів щодо поліпшення рухових здібностей.</p> <p>3.3. Практичні дії: - уміння визначати та дбати про рівень розвитку власних рухових здібностей, слідкувати й поліпшувати стан здоров'я; - уміння добирати, розробляти й використовувати інтегративні валеологічні моделі та пропагувати їх серед різних верств населення.</p>	<p>Анкета «Мій спосіб життя» Н. Земської (визначення мотивів дотримання ЗСЖ).</p> <p>Батарей тестів К. Зухори (визначення рівня фізичної підготовленості).</p> <p>Щоденник самоконтролю.</p> <p>Дидактичне портфоліо (на засадах інтегративного підходу).</p>

Проте, в роботі автора, на нашу думку, не охоплено в достатній мірі виховну роботу із студентами в позааудиторній діяльності, формування особистісної валеологічної культури, упровадження інтегративного компонента в навчальний процес медичних коледжів.

Не менш цікаву наукову роботу виконали Л. С. Білик та Н. Є. Слободян.

З метою зниження захворюваності серед студентів-медиків, зміцнення і збереження їх здоров'я у процесі навчання, формування відповідальності за власне здоров'я, у Чортківському медичному коледжі з 2011 року групою дослідників був запроваджений проект «Будь здоровий, студенте!».

Аналізуючи дослідження Л. С. Білика та Н. Є. Слободяна відмічаємо основні завдання Проекту: комплексний моніторинг рівня соматичного і психічного здоров'я і соціальної адаптації студентів з аналізом чинників негативного впливу; впровадження системи заходів профілактичного, адаптивного і реабілітаційного характеру, пов'язаних з лікувально-оздоровчими заходами, психологічною підтримкою студентів; організацію і створення умов для проведення навчально-дослідницької роботи медико-біологічної, здоров'язберігаючої спрямованості і впровадження її результатів у навчально-виховний процес; впровадження комплексу освітньо-просвітницьких програм, спрямованих на набуття студентами знань, умінь і навиків збереження і зміцнення здоров'я, посилення мотивації доведення здорового способу життя, підвищення відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини, майбутніх пацієнтів.

та хронічних захворювань, травматизму, що знизило в свою чергу кількість пропущених занять, зменшилась кількість вживаних для лікування фармакологічних засобів і ризиків від їх прийому; у студентів-медиків покращились показники дослідницьких навиків через наукову діяльність і надбання ними нових знань для активного, творчого підходу до життя; досягнуто кращого усвідомлення студентами системи пріоритетів життєвих цінностей та здорового способу життя [4].

Російський науковець В. Б. Мандриков пов'язує погіршення стану здоров'я студентів-медиків із більш інтенсивною навчальною діяльністю в порівнянні зі студентами інших профілів. При цьому ним було встановлено, що в медичні вузи вступає молодь, яка має нижчий рівень функціональної та фізичної підготовленості, ніж у численні інші [8].

У результаті моніторингу фізичного стану здоров'я студентської молоді Т. В. Гиголаєвою було з'ясовано, що серед студентів-медиків спостерігається значний прошарок хворих і ослаблених осіб, які мають ті чи інші відхилення в стані здоров'я [6].

За даними М. М. Бобиревої, наявність серйозних відхилень у стані здоров'я спостерігається у 20,6 % студентів вищих медичних навчальних закладів [5].

О. Г. Глагощук розробив власну модель удосконалення культури здоров'я студентів, яка представлена сукупністю трьох блоків: інформаційно-змістовного, емоційно-мотиваційного та діяльнісного блоку. У процесі дослідження автором були розроблені критерії готовності студентів до формування та удосконалення культури зміцнення власного здоров'я та прагнення до ведення здорового способу життя, а також рівня готовності до вирішення оздоровчих завдань [2].

Г. В. Власов для обґрунтування доцільності формувати ЗСЖ у студентів вищих медичних навчальних закладів засобами фізичного виховання провів експеримент, направлений на встановлення факторної структури показників фізичного стану, фізичної підготовленості (ФП) і ЗСЖ, а також виявлення й оцінку взаємозв'язків між рівнем сформованості ЗСЖ студентів вищих медичних навчальних закладів та рівнем їхньої ФП [1].

Автор серед показників сформованості ЗСЖ розглянув такі складові частини: афективний компонент, пов'язаний із ціннісним ставленням студентів до здоров'я; мотиваційний компонент, що проявлявся в наявності мотивації до ведення ЗСЖ; когнітивний компонент, який полягав в накопиченні й усвідомленні теоретичних знань у сфері ЗСЖ та розширював поняття про можливість використання цих знань у майбутній професійній діяльності; діяльнісний компонент, що вказував на готовність дотримання засад ЗСЖ, прагнення підтримки високого рівня фізичної підготовленості студентів та активну участь в здоров'язберігаючій діяльності, а також рефлексивний компонент, оскільки соціальна відповідальність за власне здоров'я є результатом рефлексії, тобто осмислення своєї поведінки в питаннях збереження й зміцнення здоров'я і поштовхом до дотримання цих засад у побуті [1].

Г. В. Власов відзначає, що серед засад ЗСЖ чи не найважливіше місце займає оптимальний руховий режим студентів-медиків.

В дисертаційному дослідженні В. А. Бабаліч автор досліджує у студентів медичних коледжів саме формування готовності їх до пропаганди і реалізації ідей ЗСЖ у майбутній професійній діяльності.

Головними ідеями наукової роботи В. А. Бабаліч є розуміння системи професійних компетентностей медичного працівника, що має цільове призначення забезпечити ефективну пропаганду ЗСЖ, яка передбачає постійну інтеграцію оздоровчої технології, продуктивну співпрацю з різними партнерами та з різними соціальними групами, застосування інформаційних і комунікативних технологій; орієнтування в проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні; дотримання норм медичної етики, вміння критично аналізувати й оцінювати свою діяльність [3].

Дані ідеї автор вирішує за рахунок ознайомлення студентів медичних коледжів з методами пропаганди ЗСЖ, упровадження в навчальний процес спецкурсу «Медико-профілактичні аспекти формування ЗСЖ населення» та створених в результаті методичних рекомендацій з даної проблематики.

Висновок. У зв'язку з низьким рівнем здоров'я студентів медичних коледжів, всі вище перераховані дослідження об'єднує, на нашу думку, вирішення проблеми пов'язаної з пошуком сутності та структури найбільш ефективних форм і методів, які сприяють формуванню в них ЗСЖ, проте дослідження формування культури здоров'я студентів медичних коледжів в позааудиторній діяльності, на нашу думку, до кінця не розкрито, яка повинна формувати у студентів-медиків як рівень їх культури здоров'я так і вміння вести ЗСЖ та використовувати її в санітарно-просвітницькій роботі, як невід'ємного компоненту їх професійної майстерності.

Список використаної літератури

1. Власов Г.В. Формування здорового способу життя студентів-медиків засобами фізичного виховання / Григорій Володимирович Власов // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2010.- 1(3). – С. 290 – 297.
2. Гладошук О.Г. Педагогічні умови вдосконалення культури зміцнення здоров'я студентів в системі фізичного виховання у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 /Гладошук Олександр Григорович. – К., 2008. – 233 с.
3. Бабаліч В. А. Організаційно-методичні аспекти підготовки студентів-медиків до пропаганди здорового способу життя / В. А. Бабаліч // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2015. – Вип. 41. – С. 68-75
4. Білик Л.С. Організація навчально-виховного процесу як засобу збереження здоров'я студентів вищих медичних навчальних закладів/ Л.С. Білик, Н.Є. Слободян (стр.14-16)
5. Бобырева М.М. Совершенствование методики профессионально-прикладной физической подготовки студентов медицинских вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04./ Мария Максимовна Бобырева. – Алматы, 2008. – 27 с.
6. Гиголаева Т.В. Формирование у студентов педагогического вуза готовности к реализации здорового образа жизни: дис. ... канд. пед наук: 13.00.02 /Татьяна Валерьевна Гиголаева. – Шуя, 2006. – 200 с.
7. Інтеграційний підхід в становленні валеологічних компетенцій студентів – медиків / Я. Ф. Остафійчук, Г. В. Презлята, Б. М. Мицкан // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2013. – № 11. – С. 62-66.
8. Мандриков В.Б. Методология профилирования физического воспитания студентов в медицинских вузах: дис. ...доктора педагогических наук: 13.00.04 /Виктор Борисович Мандриков. – Волгоград, 2002. – 110 с.

References

1. Vlasov GV Formation of a healthy way of life of medical students by means of physical education / Gregory V. Vlasov // Pedagogical Sciences: Theory, History, innovative technologies. – 2010. – 1 (3). – S. 290 - 297.
2. OG Hladoschuk Pedagogical conditions of improvement culture to strengthen the health of students in the system of physical education in high school: Dis. ... Candidate. ped. Sciences: 13.00.02 / Alexander G. Hladoschuk. – K., 2008. – 233 p.
3. Babalich VA organizational and methodological aspects of training medical students to promote healthy lifestyles / VA Babalich // Pedagogy formation of creative personality in higher and secondary schools. – 2015. – Vol. 41. – P. 68-75
4. LS Bilyk The organization of the educational process as a means of preserving the health of students in higher education / LS Bilyk, NE Slobodyan (str.14-16)
5. Bobyreva MM Improvement methods of vocational and Applied Physical podhotvoky studentov of medical high schools: Dis. ... Candidate. ped. Sciences: 13.00.04./ Mary Maksymovna Bobyreva. – Almaty, 2008. – 27 p.
6. Nyholaeva TV Formation of pedagogical high school studentov readiness for Implementation healthy lifestyle: Dis. ... Candidate. pedagogical sciences: 13.00.02 / Tatyana Valerevna Nyholaeva. – Shuya, 2006. – 200 p.
7. Integration approach in the development of competencies valeological students – doctors / Ostafiychuk J. F., G. Prezlyata, VM Mytskan // pedagogy, psychology, medical-biological problems of physical education and sport. – 2013. – № 11. – P. 62-66.
8. Mandrykov VB Methodology profylyrovanyya fyzycheskoho of education of medical colleges in studentov: Dis. ... Doctor of pedagogical sciences: 13.00.04 / Viktor Borisovich Mandrykov. – Volgograd, 2002. – 110 p.

SHOSTAK Igor, Postgraduate Education Department and educational management
Kirovograd state pedagogical University name Vynnychenko
e-mail: shostak_igor@i.ua

NATURE AND STRUCTURE CULTURE OF HEALTH OF STUDENTS OF MEDICAL COLLEGE

Summary. Research of problem of forming of culture of zdorov'ya students of medical colleges is examined in the article.

In connection with the low level of health of students of medical colleges, all are analysed by us research unites, to our opinion, the decision of problem of the essence and structure of the most effective forms and methods which are instrumental in forming in them of skills of healthy way of life related to the

search, however research in pozaauditorni activity, we consider, it is not exposed to the end, what must form for students-physicians as a level them physical preparation so of ability to conduct healthy way of life and use it in to sanitary elucidative to work, as inalienable a component them professional trade.

Keywords: *essence, structure, culture of health, students of medical colleges.*

*Одержано редакцією 10.03.2016
Прийнято до публікації 13.03.2016*

УДК 378.147

СУХОМУДРЕНКО Юлія Віталіївна
аспірантка Черкаського національного
університету імені Богдана Хмельницького
e-mail: yulia-kisa2@rambler.ru

ЕВОЛЮЦІЯ РОЗВИТКУ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. У результаті проведення короткого історичного екскурсу проблеми, з'ясовано розглянуто основні етапи еволюції мультимедійних технологій: I етап – зародження ідеології сучасного мультимедіа (1945 р. – початок 1960-х рр. XX ст.), II етап – перші комп'ютерні системи із підтримкою мультимедіа (початок 1960-х – 1975 р. XX ст.), III етап – перші експерименти з інтеграції та використання сучасного мультимедіа (1975 р. – кінець 1980-х рр. XX ст.), IV етап – масове використання мультимедіа технологій в освіті (початок 1990-х рр. XX ст. – 2000-ні рр. XXI ст.), та виокремлено основні цілі застосування продуктів мультимедіа: популяризаторська та розважальна, науково-просвітницька або освітня, науково-дослідна.

Ключові слова: мультимедіа, персональний комп'ютер, IT-сфери, IP-телефонія, відозв'язок, програмне забезпечення.

Постановка проблеми. Розвиток інформаційного суспільства активізував освітній процес засобами інформаційних та комунікаційних технологій (ІКТ) [1]. На теперішній час процеси еволюції та конвергенції [2] обумовили цілу низку інновацій в освіті, які пов'язані з використанням мультимедійних технологій. що відкрило нові можливості для підтримки навчання.

Виклад основного матеріалу. Поширення мультимедійних технологій в освіті – це історичний процес, що відображує, яким чином мультимедіальні засоби (які міцно пов'язані з інформаційними епохами людства) поступово та еволюційно змінюють парадигми, форми та методи навчання, активізують розумові здібності та сприяють розвитку людини у цілому, і, головне, впливають на розвиток освіти. На теперішньому етапі існує дві проблеми. Перша пов'язана з дослідженням її своєчасного, педагогічно обумовленого та доцільного використання у навчальному процесі. Друга – з активним використанням процесів педагогічного проектування навчального мультимедіа з метою підвищення його дидактичної цінності [3,4].

Проводячи короткий історичний екскурс, варто відзначити, що людство пройшло складний шлях, основні віхи якого були пов'язані з першими „печерними відео”, розвитком мови, винаходом писемності, рукописними книгам, друкарством, появою радіо, телефону, мультимедіацій, телебачення тощо. Питання історичної періодизації дослідниками комплексно не розроблялося, однак, аналіз літературних джерел дозволив виділити ключові етапи розвитку мультимедіа, починаючи з середини двадцятого століття [3, 4, 5]. Більше 30 років тому мультимедіа обмежувалася друкарською машинкою «Консул», яка не тільки друкувала, але і могла привернути увагу оператора мелодійним тріском. Деяко пізніше комп'ютери зменшилися до побутової апаратури, що дозволило зібрати їх у гаражах і кімнатах. Новим віянням у розвитку мультимедіа з'явився комп'ютерний гороскоп 1980 року, який за допомогою динаміки і програмованого таймера синтезував розпливчасті

усні прогнози на кожен день, а, крім того, ще переміщував по екрану зірки. У цей час з'являється самий термін – мультимедіа.

Розглянемо основні етапи еволюції мультимедійних технологій:

I етап – зародження ідеології сучасного мультимедіа (1945 р. – початок 1960-х рр. XX ст.). Цей період характерний тим, що почали закладатися основи сучасних мультимедійних технологій, хоча питання подальших перспектив їх використання в освіті не підіймалися. На цьому етапі розпочинається зародження мультимедійних технологій, передумовою якого вважають концепцію організації пам'яті „MEMEX”, запропоновану в 1945 р. американським ученим Ваннівєром Бушем [6]. Вона передбачала пошук інформації відповідно до її смислового змісту, а не по формальних ознаках. З кінця 40-х рр. XX ст. у багатьох країнах світу (США, Німеччина, Чехія, Словаччина, Росія, Україна та ін.) розпочинається процес масового створення навчальних фільмів по багатьом курсам середньої та вищої школи. Викладачі під час лекційних і практичних занять починають використовувати аудіо засоби, кіно та діапроектори.

II етап – перші комп'ютерні системи із підтримкою мультимедіа (початок 1960-х – 1975 р. XX ст.). На цьому етапі еволюціонує процес розробки мультимедійних технологій, розширюється спектр їх використання, робляться перші кроки застосування мультимедіа у навчанні при вирішенні окремих навчальних задач. Робляться перші кроки у постановці проблем їхнього використання в усіх сферах життя та діяльності людини. У наукових центрах і навчальних закладах США, Канади, Західної Європи, Австралії, Японії та інших країнах розроблюються спеціалізовані комп'ютерні системи, орієнтовані на підтримку різних сторін навчально-виховного процесу. Слід нагадати про зародження мультимедійних систем PLATO (програмована логічна система для автоматизованого навчання) й TICSIT (інтерактивна комп'ютерна інформаційна телевізійна система з розподілом часу). Так у 5-й версії PLATO була включена підтримка текстових даних, графіки й анімації, крім того у реальному часі підтримувалася передача даних між різними користувачами. Поява комерційних відеоігор „Computer Space” (1971 р.) і „Pong” (1972 р.) [7, 8, 9.] надала поштовх до виникнення індустрії відеоігор та призвела до створення перших ігрових (медійних) машин „Atari” й „Nintendo”. Формується постановка задач навчання за допомогою ігрових рішень. Незважаючи на те, що в 1973 р. в науково-дослідному центрі Xerox розроблено перший у світі комп'ютер Xerox Alto із графічним користувальницьким інтерфейсом, масове використання комп'ютерної техніки для підтримки мультимедіа в навчанні було відсутнім, що можна пояснити невисокою продуктивністю як апаратних, так і програмних засобів того часу. Крім того, програмні рішення були недостатньо гнучкими.

III етап – перші експерименти з інтеграції та використання сучасного мультимедіа (1975 р. – кінець 1980-х рр. XX ст.). Відбувається поширення мультимедійних технологій, що включають текст, графіку, оцифровану мову, звукозапис, фотографії, мультиплікацію, відеокліпи і т.д. [10]. Масове виробництво недорогих персональних комп'ютерів, технічні характеристики яких постійно поліпшувалися, зумовило різке збільшення темпів інформатизації. В 1984 році розроблено перший мультимедійний комп'ютер „Commodore Amiga”. В цьому ж році з'явився комп'ютер Apple Macintosh з підтримкою графічного користувальницького інтерфейсу, системою меню, орієнтацією на використання миші та інших можливостей, що стали з часом стандартом для персональних комп'ютерів всіх платформ. Подальший сплеск інтересу в кінці 80-х років до застосування мультимедіа технологій в гуманітарних областях (у тому числі й освіті) був пов'язаний із ім'ям Білла Гейтса [11], якому належить ідея створення та успішної реалізації на практиці мультимедійного (комерційного) продукту на основі службової музейної інвентарної бази даних із використанням у ньому всіх можливих „середовищ” („National Art Gallery. London”). Саме цей продукт акумулював у собі три ключові принципи мультимедіа: 1) подання інформації за допомогою комбінації безлічі сприйманих людиною середовищ; 2) наявність декількох сюжетних ліній у змісті продукту; 3) використання художнього дизайну інтерфейсу та засобів навігації.

IV етап – масове використання мультимедіа технологій в освіті (початок 1990-х рр. XX ст. – 2000-ні рр. XXI ст.). На початку 90-х років термін „мультимедіа” стає дуже популярним – багато розробників програмного забезпечення анонсують розвиток мультимедійних технологій своїм пріоритетом. Застосування графічних ілюстрацій в навчальних комп’ютерних системах дозволило на новому рівні передавати інформацію студенту (учню) і краще розуміти її. У середині десятиліття з’являються перші мультимедійні CD-диски освітнього характеру, як правило, це енциклопедії, довідники й тренажери. Еволюція та конвергенція інформаційних технологій, програмної індустрії та розвиток можливостей персонального комп’ютера створили ідеальне середовище для технічної реалізації мультимедіа. Тим не менш, реалізація нових технічних можливостей випереджала дидактичну думку – вітчизняні системи створювалися спеціалістами ІТ-сфери інтуїтивно без консультацій з фахівцями по дидактиці (прояви цієї тенденції актуальні й досі) [12].

Новий імпульс у еволюції мультимедіа був пов’язаний із широким розвитком всесвітньої павутини. Нові можливості по створенню електронних навчальних засобів відкрила гіпертекстова технологія як сукупність різноманітної інформації, що може розташовуватися не тільки в різних файлах, але і на різних комп’ютерах. Це дозволило створювати форми мережного електронного спілкування. За допомогою програм Mosaic Web Browser (1993 р.) і Netscape (1995 р.) став можливий обмін мультимедіа серед користувачів Інтернет. Окремий клас утворили програми відтворення потокового відео й аудіо, програми IP-телефонії, а також інші додатки з організації відеозв’язку. З’явилися можливості прослуховування і перегляду файлів он-лайн.

Відомо, що в 60-ті роки XX ст. термін „мультимедіа” використовувався для опису театралізованих шоу, які супроводжувалися різними видами та формами подання інформації – слайди, кіно, відео-, аудіо-фрагменти, світлові ефекти тощо. Наприкінці 70-х років цей термін використовувався для опису сукупності засобів обробки й представлення відео-, аудіо- та друкованої інформації. З часом розуміння терміну значно розширювалося. На сьогоднішній день у науковій літературі використовуються наступні визначення терміну „мультимедіа”: 1) технологія, що описує порядок розробки, функціонування і застосування засобів обробки інформації різних типів; 2) інформаційний ресурс, створений на основі технологій обробки і представлення інформації різних типів; 3) комп’ютерні програмні засоби, функціонування яких пов’язане з обробкою і представленням інформації різних типів; 4) комп’ютерні апаратні засоби, за допомогою яких стає можливою робота з інформацією різних типів (відеоадаптери, монітори, дисководи, накопичувачі на жорстких дисках, звукові карти, приводи CD/DVD-ROM і звукові колонки); 5) узагальнене подання інформації, що поєднує в собі як традиційну статичну візуальну (текст, графіку – статичні та рухомі зображення), так і динамічну інформацію різних типів (аудіо, відео, анімацію тощо) [13].

Зараз мультимедійні технології впроваджуються на багатьох підприємствах, організаціях та різних органах влади. Мультимедіа знаходить своє застосування в різних областях, включаючи рекламу, мистецтво, освіту, індустрію розваг, техніку, медицину, математику, бізнес, наукові дослідження і просторово-часові програми [14].

Основними цілями застосування продуктів мультимедіа є: популяризаторська та розважальна (CD використовуються в якості домашніх бібліотек з мистецтва або літератури); науково-просвітницька або освітня (використовуються в якості методичних посібників); науково-дослідна – у музеях та архівах і т.д. (використовуються в якості одного з найбільш досконалих носіїв і «сховищ» інформації) діяльність [15].

Популяризаторська мета. Мабуть, найширше використання мультимедіа продуктів з цією метою не піддається сумніву, тим більше, що популяризаторство стало нині деяким еквівалентом реклами. На жаль, багато розробників часом не розуміють, що просте використання широко відомого носія (CD-ROMа) та програмного забезпечення ще не забезпечують дійсно мультимедійний характер продукту. Тим не менш, доводиться

визнавати, що «різнобарв'я» представлених робіт є відображенням існуючого суспільної свідомості і гуманітарних сферах.

Науково-просвітницька або освітня мета. Використання мультимедіа продуктів з цією метою відбувається за двома напрямками:

1. Відбір шляхом надзвичайно суворого аналізу з вже наявних ринкових продуктів тих, які можуть бути використані в рамках відповідних курсів. Як показує практика, завдання відбору надзвичайно складне, оскільки лише деякі готові продукти можуть відповідати тематиці викладаються курсів і тим високим вимогам до достовірності, репрезентативності та повноті матеріалу, які, як правило, пред'являються викладачами. Це пов'язано з тим, що в створенні продуктів не беруть участь фахівці – «предметники», що володіють необхідними знаннями в спеціальній області.

2. Розробка мультимедійного продукту викладачами відповідно до цілей і завдань навчальних курсів і дисциплін [16].

Науково-дослідні цілі. Тут явно існує плутанина в термінології. У «чистих» наукових розробках дійсно активно використовується програмне забезпечення, яке застосовується і в продуктах, створених на основі мультимедійних технологій. Однак ця технологія навряд чи може задовольняти умовам і процесу наукового пошуку, що припускає динамічний розвиток процесу пізнання, оскільки вона фіксує одномоментний стан або досягнутий результат, не даючи можливості будь-що змінити в ньому. У цьому сенсі, дані кошти можуть застосовуватися лише на етапі публікації підсумків дослідження, коли замість звичних «твердих» поліграфічних видань ми отримуємо мультимедіа продукт.

Ще одна, зовсім вже фантастична для нас область застосування комп'ютерів швидко розвивається, в якій важливу роль відіграє технологія мультимедіа – це системи віртуальної, або альтернативної реальності, а також близькі до них системи «телеприсутності». За допомогою спеціального обладнання – система з двома мініатюрними стереодісплеями, квадрантаушниками, спеціальних сенсорних рукавичок і навіть костюма ви можете увійти в згенерований або змодельований комп'ютером світ, повернувши голову, подивитися ліворуч або праворуч, пройти далі, простягнувши руку вперед – і побачити її в цьому віртуальному світі; можна навіть узяти будь-який віртуальний предмет і переставити його в інше місце; можна таким чином будувати, створювати цей світ зсередини [17].

Отже, у статті розглянуто основні етапи еволюції мультимедійних технологій та цілі застосування продуктів мультимедіа. З'ясували, що мультимедійні технології впроваджуються на багатьох підприємствах, організаціях та різних органах влади.

Список використаної літератури

1. Манако А. Ф. КТ в обучении: взгляд сквозь призму трансформаций / А. Ф. Манако, К. М. Сеница // Образовательные технологии и общество. – Казань: КГТУ, 2012. – Т. 15. – №3. – С. 392–414.
2. Манако А. Ф. Еволюція та конвергенція інформаційних технологій підтримки освіти та навчання / А. Ф. Манако // Нові інформаційні технології в освіті для всіх: навчальні середовища: збірник праць VI міжнародної конф. (22 – 23 листопада 2011 р., м. Київ). – К.: МННЦ, 2011. – С. 20–35.
3. Гриценко В.И., Манако А.Ф. Педагогическое проектирование электронных учебников и дистанционных курсов, поставляемых через Интернет. Учебное пособие. – К.: Міжнародний науково-навчальний центр інформаційних технологій і систем НАН та МОН України, ТОВ «Вітус». 2002. – 123 с.
4. Організація середовища дистанційного навчання в середніх загальноосвітніх навчальних закладах// Ю. М. Богачков, В. Ю. Биков, О. П. Пінчук, А. Ф. Манако та ін. ; наук. ред. Ю. М. Богачков. – К., 2011. – 203 с.
5. Грибан О. Н. Мультимедиа технологии в образовании: исторический аспект рассмотрения / О. Н. Грибан // Воспитательный потенциал исторического образования: сб. науч. ст. – Екатеринбург : ГОУ ВПО „Урал. гос. пед. ун-т”, 2008. – Ч. II. – С. 496–500.
6. Красильникова В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебное пособие / В. А. Красильникова. – М. : ООО „Дом педагогики”, 2006. – 231 с.
7. Clements D. H. Young children and computers: Crossroads and directions from research / D. H. Clements, B. K. Nastasi, S. Swaminathan // Young Children, 1993. – Vol. 48. – № 2. – P. 56–64.
8. Lyman H. The promise and problems of english on-line: a primer for high school teachers / H. Lyman// English Journal, 1998. – 87 (1), P. 56–62.

9. Попов Н. С. Методика разработки мультимедийных учебных пособий: монография / Н. С. Попов, Р. П. Мильруд, Л. Н. Чукурина. – М. : Машиностроение-1, 2002. – 128 с
10. Коул Б. Гипертекст решает проблему информационного обслуживания : пер. с англ. / Б. Коул // *Электроника*, 1990 – № 4. – С. 38–42.
11. Майстренко Н. В. Мультимедийные технологии в САПР : учебное пособие / Н. В. Майстренко, А. В. Майстренко. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2008. – Ч. 1. – 80 с.
12. Балькина Е. Н. Мультимедиа системы. Попытка сравнительной характеристики [Электронный ресурс] / Е. Н. Балькина, В. Н. Комличенко, В. Н. Сидорцов // *Круг идей: модели и технологии исторической информатики: материалы III международной конференции Ассоциации „История и компьютер”*. – М.: Изд-во Московского городского объединения архивов, 1996. – 345 с. – Режим доступа: <http://www.aik-sng.ru/text/krug/3/25.shtml>.
13. Использование мультимедиа-технологий в общем среднем образовании: разработка Института дистантного образования Российского университета дружбы народов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ido.rudn.ru/nfpk/mult/mult1.html>.
14. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%B4%D1%96%D0%B0>
15. Економічна інформатика. Підручник під редакцією В. П. Косарева і Л. В. Єрьоміна – М.: *Фінанси і статистика*, 2002 р., с.592
16. Інформаційні технології в економіці та управлінні. А. А. Козирев, *підручник* 2-е видання: СПб вид. Михайлова В. А., 2001 р., с.360
17. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.ua-referat.com/%D0%9C%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%B4%D1%96%D0%B0_%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97

References

1. Manakov A.F. (2012) IT Learning: VIEW skvoz perspective transformations. *Obrazovatelnye technology and society*. Kazan: KHTU, T. 15. №3. 392-414.
2. Manakov A.F. (2011) Evolution and convergence of information technology to support education and training. *New Information Technologies in Education for All: Learning Environments: Proceedings of VI international conference*. (22 - 23 November 2011, m. Kyiv). K. : IRTC, 20-35.
3. Gritsenko V.I. Manako A.F. (2002) Pedagogical designing of e-books and online courses delivered via the Internet. Tutorial. K. : International Research and Training Center for Information Technologies and Systems of Sciences of Ukraine is the Ministry of Education, TOV "Vitus". 123.
4. Organisation environment distance learning in secondary schools / S. M. Bohachkov, V. Bykov, A. Pinchuk, A. Manakov and others. *Science*. Ed. M. Bohachkov. K., 2011. 203.
5. Griban O. (2008) Multimedia technology in education: the historical aspect of the consideration. *Educational potential of historical education: Sat. scientific. Art.* - Ekaterinburg: GOU VPO "Ural. state. ped. University Press", Part II. 496-500.
6. Krasilnikov V.A. (2006) Information and communication technologies in education: a textbook. Moscow: OOO "pedagogy House", 231.
7. Clements D. H. (1993) Young children and computers: Crossroads and directions from research / D. H. Clements, B. K. Nastasi, S. Swaminathan. *Young Children*, Vol. 48. № 2. 56–64.
8. Lyman H. (1998) The promise and problems of english on-line: a primer for high school teachers / H. Lyman. *English Journal*, 87 (1), 56–62.
9. Popov N.S. Methods of development of multimedia teaching aids: a monograph / NS Popov, RP Milrud LN Chuksina. - M: Mechanical Engineering 1, 2002. - 128
10. Cole B. (1990) Decides Hypertext problem Information Services. *Electronics*, № 4.S. 38-42.
11. Maystrenko N.V. (2008) Multimedia technology in CAD: a tutorial. Tambov: Publishing House of the Thumb. state. tehn. University Press, Part 1. 80.
12. Balykina E.N. (1996) Multimedia system. Trying comparative characteristics [electronic resource]. Circle of ideas: models and historical informatics technologies: Materials of the III International Conference of the Association "History and Computer". - M. : Publishing house of the Moscow city association of archives., - 345 с.
13. The use of multimedia technology in general secondary education: the development of the Institute of Distance Education of the Russian Peoples' Friendship University [electronic resource]. - Access: <http://www.ido.rudn.ru/nfpk/mult/mult1.html>.
14. <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%B4%D1%96%D0%B0>
15. Economic Science. The textbook, edited by V. Kosarev and L. Eremin Moscow: Finance and Statistics, 2002, 592
16. Information technologies in economics and management. A. Kozyrev, textbook 2nd edition: St. Petersburg view. Mikhailov VA, 2001, 360
17. http://www.ua-referat.com/%D0%9C%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%B4%D1%96%D0%B0_%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97

SUHOMUDRENKO Yulia Viktorivna, graduate student Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: yulia-kisa2@rambler.ru

EVOLUTION OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES

Summary. *As a result of a brief historical overview of the problem, elucidated the main stages of the evolution of multimedia technologies: stage I – the origin of the ideology of modern media (1945 – early 1960-ies of XX century), stage II – the first computer system with multimedia support (early 1960s – 1975 twentieth century), stage III – first experiments on the integration and use of modern media (1975 – late 1980-ies of XX century), Stage IV – widespread use of multimedia technologies in education (early 1990-ies of XX century – the 2000s twenty-first century), and the main purpose of the use of multimedia products: popularizaciji and entertaining, scientific-educational or educational, research.*

In the article lights up the main stages of the evolution of media technologies and multimedia products use purposes. Found that multimedia technology implemented in many enterprises, organizations and various government.

Now multimedia technology implemented in many enterprises, organizations and various authorities. Multimedia finds its application in various fields, including advertising, art, education, entertainment, engineering, medicine, mathematics, business, research and space-time programs. The main objectives of the use of multimedia products are: promotional and entertainment (CD used as a home library of art or literature); scientific – educational or educational (used as teaching aids); science – research – in museums and archives, etc. (Used as one of the most advanced media and "storage" of information) activities.

Keywords: *multimedia, personal computer, it applications, IP telephony, vdsv'yazok, software.*

Одержано редакцією 22.02.2016
Прийнято до публікації 23.02.2016

УДК: 37 (09) (477)

КЛИМЕНКО Юлія Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки,
соціальної роботи та історії педагогіки
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини
e-mail: klymenkoudpu@gmail.com

МІЖНАРОДНІ МОВИ ЯК СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНИЙ ТА ІНТЕРЛІНГВІСТИЧНИЙ ФЕНОМЕН (З ІСТОРІЇ СТВОРЕННЯ)

Анотація. *У статті висвітлено історію створення міжнародних планових мов як соціально-культурного, інтерлінгвістичного феномену. Встановлено, що історії людської цивілізації відомі сотні спроб та проєктів міжнародних мов. На жаль, майже усі штучні мови мали одну долю: в історії гуманітарної думки вони залишилися усього лише красивими проєктами, що свідчать про прагнення людства до взаєморозуміння.*

Автором здійснено короткий огляд заснування та розвитку найбільш відомих планових міжнародних мов, які залишили помітний слід в історії інтерлінгвістики: спроба конструювання загальної мови філософа Алексарха; система графічних знаків Клавдія Галена, за допомогою якої могли б спілкуватися люди, що говорять на різних мовах; міжнародна мова середньовіччя латинь; проєкти і спроби створення міжнародної мови у формі пазиграфій А. Рензі, В. Генслоу, М. Пеці, І. Грімма, С. Івіцевич, Ф. Жульєн, І. Ру, А. Бахмайр та ін.; створення штучних мов видатними філософами, ученими і художниками XVI–XVII ст. (Томас Мор, Томазо Кампанелла, Ян Амос Коменський, Френсіс Бэкон, Рене Декарт, Ісаак Ньютон, Готфрід Лейбніц та ін.); проєкт «музичної» міжнародної мови Жана Франсуа Сюдра, названого автором «сольресоль» (початок XIX ст.) та ін.

З'ясовано, що першими відчутними результатами у створенні справжніх планових мов стали мова «волапюк» (автором якої став католицький прелат з Баварії, відомий поліглот, автор «всесвітнього алфавіту» Йоганн Мартін Шлейер) та мова «есперанто» (створена польським лікарем, поліглотом Людвіком Лазарем Заменгофом).

Ключові слова: міжнародна планова мова, інтерлінгвістика, латинь, пазираграфія, міжнародна слов'янська мова, «сольресоль».

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства набуває інтенсивності діалог культур, про що свідчить як частота міжнародних контактів, так і зусилля народів і країн, спрямовані на створення глобального порядку в міжнародних відносинах. При цьому загальноновизнаним є той факт, що співпраця не може бути дієвою і тривалою, якщо вона обмежується відносинами держав і політиків і не охоплює контакти між рядовими громадянами різних країн. Розвиток міжкультурного співробітництва стримується кількома факторами, насамперед – обмеженою можливістю і ефективністю міжкультурних контактів внаслідок мовного бар'єру [2, с. 1].

У зв'язку з цим актуальною проблемою стає вивчення комунікативного потенціалу міжнародних мов як соціально-культурного та інтерлінгвістичного феномену. Якщо природна мова – це макрокосмос культури певного народу, в якому він представлений як індивід, то штучно створена людиною мова може стати засобом міжнаціонального і одночасно наднаціонального спілкування, забезпечити діалогічний і демократичний зв'язок представників самих різних світових культур [2, с. 2].

Людство вже з давніх пір намагалось знайти або створити міжнародну мову. У такій якості розглядалися в різні періоди грецька, латинська, французька мови. Але усі вони не могли залишитися мовами міжнародними, оскільки кожна з них тісно пов'язана з національними особливостями, традиціями, історією народу. Поступово прийшли до переконання, що жодній з існуючих мов не судилося бути мовою міжнародною хоч б тому, що тоді один народ поглинув би інші. Внаслідок цього виникла ідея створення мови штучної – так званої нейтральної.

Аналіз останніх публікацій. Різні аспекти процесу виникнення та розвитку міжнародних планових мов як соціально-культурного, інтерлінгвістичного феномену знайшли відображення у працях Є. Бокарева, Ю. Дмитрієвської-Нільсон, Б. Колкера, А. Королевича, А. Короля, С. Кузнєцова, Д. Лук'янець, Г. Махоріна, А. Мельникова та ін. Проте слід зазначити, що більшість з наукових праць тільки побічно стосуються досліджуваної теми та мають фрагментарний характер.

Мета статті – висвітлити історію створення міжнародних планових мов як соціально-культурного та інтерлінгвістичного феномену.

Виклад основного матеріалу. За словами відомого українського есперантиста А. Королевича, багатомовність – це не всесвітнє зло, не «прокляття богів», як вірили в давнину ті, кому доводилося спілкуватися з людьми, які говорять на чужій мові. Багатомовність – це природне явище, споріднене дивній різноманітності у світі тварин, рослин, благодатний дар природи, що сприяє у процесі духовної творчості і добування матеріальних благ створенню багатонаціональних культур землян. На думку науковця, прикрою перешкодою в безпосередньому спілкуванні різномовних людей була (і є) відсутність єдиної нейтральної міжнародної мови. Це відчували і розуміли відомі представники різних цивілізацій, різних часів, і вони старалися, в міру своїх сил і умов, усунути цю перешкоду, робили спроби знайти або побудувати просте зручне знаряддя спілкування між усіма народами землі [4, с. 17].

Історія культури знає немало спроб знайти взаємозуміння за допомогою створення єдиної штучної мови. Передісторія міжнародного засобу спілкування займає відрізок часу більш ніж два тисячоліття, бо витoki ідеї загальної мови, як і багатьох інших наукових ідей, сходять до античної старовини. Відоме висловлювання Платона (427–347 рр. до н.е.), що боги облагодіяли б людство, якби подарували йому спільну мову [5, с. 4; 10, с. 76].

Ще в третьому столітті до нової ери спробу конструювання загальної мови зробив філософ Алексарх. У еллінських державах, утворених на території від Дунаю до Індійського океану після смерті Олександра Македонського (323 р. до н. е.) і розпаду створеної ним величезної імперії, з'явилася нова філософія – стоїцизм. Згідно з цим вченням, що виникло в результаті контактів грецької і східних культур, усі люди – громадяни землі. Усі громадяни землі – вільні і раби, греки і варвари (не греки, іноземці), чоловіки і жінки – мають бути рівні перед законом, світом. Під впливом філософії стоїків перебував філософ Алексарх, молодший брат Кассандра, македонського воєначальника, а з 306 р. до н. е. – царя Македонії. Алексархом оволоділа ідея створити справедливую державу, в якій усі рівноправні громадяни жили б дружно, говорили б на одній мові. Для здійснення свого сміливого задуму Алексарх заснував місто Уранополіс, жителями якого стали прибульці з різних країн. Для них Алексарх створив спільну мову, мабуть, першу планову мову, створену однією людиною. До теперішнього часу не вдалося встановити, якого типу була ця мова, – чи заснована вона на лексиці існуючих мов, чи базувалася на словниковому запасі, вигаданому його автором. Місто-держава, створене Алексархом без урахування реальних політичних умов, незабаром припинило своє існування, а разом з ним і його мова [6, с. 18–19].

Історія латинської цивілізації залишила нам сліди зусиль відомого грецького лікаря-дослідника, хірурга і філософа римської доби Клавдія Галена (II століття), який також намагався створити міжнародну письмову мову (129 – 199 рр.). Він був найбільшим теоретиком античної медицини, творцем основ анатомії, фізіології і фармакології. Серед величезної спадщини цього ученого є праця, присвячена міжнародній письмовій мові. Гален винайшов систему графічних знаків, за допомогою якої, на його думку, могли б спілкуватися люди, що говорять на різних мовах [6, с. 19].

Міжнародною мовою середньовіччя була латинь. Являючись спочатку мовою давнього Риму і його області Лациума, вона, у міру зростання римської рабовласницької держави, поширилася на увесь Апеннінський півострів і острів Сицилію, а потім охопила значну частину володінь Римської імперії в Європі, Східній Азії і Північній Африці. Після розпаду римської держави латинь перестала бути розмовною мовою, але не зникла безслідно. На основі народної латині, що розчинилася в місцевому говорі, з VI по XI ст. утворилися близькі одна за одною національні мови: італійська, сардинська, іспанська, каталонська, португальська, французька, провансальська, румунська і молдавська. Від латинського найменування столиці Римської імперії вони дістали назву романських і утворюють одну з груп сім'ї індоєвропейських мов.

В середні віки класична латинь стає мовою науки, школи, церкви і міжнародних відносин. Нейтральна латинь, що не належала більше якій-небудь нації, упродовж декількох сотень років в певній мірі виконувала функції міжнародної письмової мови, а в деяких колах освіченого суспільства – навіть розмовної мови. У XVII ст. латинська мова втрачає своє міжнародне значення і поступово витісняється літературою на національних мовах [10, с. 77].

У науковому світі, в міжнародних відносинах виникає мовний хаос, і проблема створення єдиної допоміжної мови стає актуальною. Це соціальне явище передбачав іспанський філософ, просвітник-гуманіст і педагог Луїс Вивес (1492–1540). У своєму трактаті «De Disciplines» він писав: «Загине латинь і тоді наступить смуга в усіх науках, загроза відчуження між народами. Було б щастям, якби існувала єдина мова, якою могли б користуватися усі народи» [4, с. 8; 5, с. 5; 10, с. 77].

Саме в середні віки з'являються ізольовані спроби створення міжнародної мови. Так, наприклад, аббатиса Хильдегарда (1098–1179), настоятелька одного з монастирів у Німеччині, була автором проекту мови, заснованої на лексиці староеврейської, грецької, латинської, французької і німецької мов.

Каталонський філософ і письменник Раймунд Луллій (1235–1315), який поклав початок методам моделювання логічних операцій і винайшов першу логічну машину, розробив систему письмових знаків для міжнародного спілкування.

Спроби створення міжнародних мов робилися і на мусульманському Сході. Зокрема, у II столітті арабський шейх Мухмеддін сконструював на основі трьох мов (арабської, турецької і перської) нову мову – бала-ибалан.

Ці та інші проекти, створені в різний час і в різних країнах, були відомі тільки у вузьких колах їх авторів і не могли мати значення достовірно міжнародної мови. Не було в ті часи наукової теорії проектування планових мов [6, с. 19–20]. Однак ідея спільної мови заволодила умами мислителів, які шукають шляху подолання складних проблем людства – економічних і культурних, соціальних і політичних.

У другій половині XVII століття були створені так звані пазиграфії (термін «пазиграфія» для позначення міжнародної смислової писемності ввів Ж. де Мемье в 1797 р. в одній зі своїх робіт, присвячених цьому питанню), тобто письмові міжнародні знаки. Проектів і спроб створення міжнародної мови у формі пазиграфій було немало (А. Рензі, В. Генслоу, М. Пец, І. Грім, С. Івіцевич, Ф. Жульєн, І. Ру, А. Бахмайр та ін.) [3, с. 17–24]. Проте усі пазиграфічні спроби закінчилися невдачею і стали поступатися місцем спробам фонетичним. Люди дійшли висновку, що немає необхідності утрудняти себе «мертвими» мовами, коли ті ж самі знаки відмінно можуть виконувати свою роль у формі слів.

У XVI–XVII ст. проблему міжкультурної комунікації засобом створення штучних мов намагалися розв'язати видатні філософи, учені і художники того часу: Томас Мор, Томазо Кампанелла, Ян Амос Коменський, Френсіс Бекон, Рене Декарт, Ісаак Ньютон, Готфрід Лейбніц і багато інших. Великі гуманісти XVIII століття рахували створення штучної мови основною умовою об'єднання народів світу.

На початку XVII ст. з'являються перші спроби виробити наукові основи для побудови раціональної міжнародної мови. Незалежно один від одного над проблемою створення мови на підставі класифікації понять працювали два видатні представники культури того часу – італійський утопічний комуніст Томазо Кампанелла (1568–1639) та англійський філософ-матеріаліст Френсіс Бекон (1561–1626).

Борець за звільнення Італії з-під влади Іспанії Томазо Кампанелла був ув'язнений. У тюремній келії, незважаючи на жорстокі тортури, в 1602 р. він таємно написав книгу-поему «Місто сонця» (видану в 1623 р.) про щасливе майбутнє землян, які не знають соціальної нерівності, приватної власності, працюють з радістю, бо праця стала почесною справою кожної людини, і усі говорять на одній спільній мові. Міркування, що стосуються майбутньої міжнародної мови, Кампанелла згодом виклав у своїй «Філософській граматиці» [6, с. 21–22].

У трактаті «Про гідність і примноження наук» Френсіс Бекон пише про дві граматики – літературну і філософську. Перша з них, на думку автора, має бути дослідженням існуючих національних мов, друга – зведенням теоретичних правил створення єдиної, раціональної, загальної для усіх народів мови. Бекон стверджував, що «...це була б цілком прекрасна мова, за допомогою якої виражалися б належним чином думки і переживання» [10, с. 80].

На думку дослідників, обидва трактати – Кампанелли і Бекона – представляють безперечний інтерес для історії проектування філософських мов, створених для того, щоб при їх допомозі виражалися належним чином думки, а не для полегшення словесного спілкування між різномовними людьми [2, с. 4].

У XVII ст. також робилися спроби спростити класичну латинь, розроблялися системи письмових знаків, з'явилися пропозиції створити єдиний, універсальний алфавіт для усіх мов світу.

Проблема створення єдиної мови для усіх народів серйозно зацікавила чеського педагога, реформатора шкільної справи, письменника і філософа Яна Амоса Коменського (1592–1670). Так, у творі «Via lucis» («Шлях до світла»), датованому 1641 р., Коменський писав, що світ потребує всезагальної допоміжної мови, більш легкої і доступної, чим існуючі природні мови. Надсилаючи цей твір у Королівську академію в Лондоні, в супровідному листі від 1 квітня 1668 р. він пропонував створити міжнародну корпорацію по розробці «пансофії» (універсальної мудрості) з центром у Лондоні і національними філіями. Учені різних країн – члени цієї корпорації та її відділень – переписуватимуться на універсальній

мові, яку потрібно створити, оскільки латинь вже непридатна для цієї мети у зв'язку з вимогами науки. В розділі XIX «Структура універсальної мови», Коменський розглядає основні положення, на базі яких має бути побудована нова, єдина для усіх людей мова, оскільки, за його словами, «...легше кожному вивчити одну справу, чим одній людині вивчити усе» [1, с. 8; 3, с. 8].

У 1935 р. випадково був виявлений рукопис іншого твору Коменського – «Панглотика». Мета цієї праці, як писав сам автор, створення простого знаряддя спілкування між людьми усіх націй. Для нової мови Коменський пропонує декілька найменувань: «пансофія», «панглотика» (універсальна мова), «раціональна мова», «гармонійна мова», «філософська мова» та ін. Справа не в назві, а в тому, що нова мова має бути «... багата і всеосяжна, як сам розум, прекрасний, як сам світ, гармонійний, як музика.., але в той же час лаконічний ..., оскільки стислість і точність мови – це шлях до мудрості» [1, с. 10].

Проблема створення міжнародної мови цікавила геніального англійського фізика, механіка, астронома і математика Ісаака Ньютона (1643–1727). Дослідниками виявлений рукопис ученого «Про загальну мову», над проектом якого він працював, ще будучи студентом Кембріджського університету (1661 або 1662 р.). І хоча проекти Ньютона залишилися лише матеріалом для історії інтерлінгвістики, проте принципи словотворення знайшли своє втілення в наступних проектах міжнародної мови [5, с. 8; 6, с. 26–27].

Ідеєю загальної логічної мови був захоплений також видатний німецький філософ Готфрід Вільгельм Лейбніц (1646–1716). В основу його проекту покладена комбінація букв, цифр і математичних символів. Згідно своїй філософсько-лінгвістичній концепції Лейбніц побудував граматику раціональної мови. На відміну від багатьох інших учених, він ставив перед собою завдання створення не лише письмової, але і розмовної загальної мови. Учений мріяв, що «... на тій загальній мові створюватимуться поеми і гімни, які люди співатимуть» [5, с. 8].

У своїй книзі «Мистецтво комбінаторики» (книга 3 «Про слова») математик-лінгвіст стверджував, що мова як знаряддя мислення має бути створена на раціональній основі, утворити логічну систему, в якій, зокрема, складні поняття і слова, що виражають їх, мають бути комбінацією початкових простих елементів. На початку XX ст. були виявлені раніше невідомі рукописи Лейбніца з проблеми універсальної мови обсягом близько 1000 сторінок, написані на латинській, німецькій і французькій мовах [6, с. 27–28].

У XVII ст. були спроби створити спільну мову для усіх слов'ян – міжнародної слов'янської мови. До початку другої половини IX ст. слов'яни не мали своєї писемності. Функції письмової мови виконували грецька і латинська. В період поширення християнства існували три привілейовані мови церкви: староеврейська, грецька і латинська. Інші мови вважалися варварськими, непридатними для богослужіння. Життєвою потребою того часу було створення слов'янської писемності і єдиної слов'янської мови.

Перша слов'янська азбука була створена в 863 р. слов'янськими просвітниками братами Кирилом (близько 827–869 рр.) і Мефодієм (близько 815–885 рр.). З метою поширення християнства у Великій Моравії та інших слов'янських країнах брати переклали з грецької мови декілька богослужбових книг на мову, нині звану старослов'янською. Дослідження показали, що ця мова склалася на основі солунського (солунь – слов'янська назва міста Фессалоніки, в якому народилися Кирило і Мефодій) діалекту болгаро-македонського походження, доповненого запозиченнями з інших слов'янських мов, і словами, мабуть, створеними авторами, не виявленими ні в одній з існуючих мов.

Діяльність Кирила і Мефодія викликала різкий протест з боку прибічників латині – мови церкви. Почалася запекла боротьба між двома таборами, що закінчилася перемогою слов'янських просвітників. Проте гоніння на слов'янську мову не припинялися. Після смерті Кирила Мефодій був кинутий до в'язниці. Але це не допомогло ворогам нової мови. Вона продовжувала жити, розвиватися, збагачуватися і стала спільнослов'янською літературною мовою, яка вживалася спочатку в Моравії, Чехії, Словаччині, частково в Польщі та в усіх південних слов'ян, а з X ст. також на Русі, де зіграла значну роль у формуванні російської літературної мови. [6, с. 20–21].

В історії інтерлінгвістики заслуговує на увагу проект всеслав'янської мови (суміш декількох слов'янських мов з явною перевагою російської) хорватського священика і філософа Юрія Крижанича (1618–1683). Всеслов'янською мовою Крижанича було видано кілька книг. Зокрема, праця «Политика», яка видавалася в Росії двічі, а в 1965 р. в Москві з'явилося третє видання на всеслов'янській і сучасній російській мовах [6, с. 25–26; 9, с. 174–176].

У XVIII ст. проблемами універсальної мови займалися багато інших учених і державних діячів: Франсуа Марі Аруе, Шарль Луї Монтеск'є, Дені Дідро, П'єр Луї Моро де Мопертюї, Анре Марі Ампер, Жюль Верн та ін. Навіть Катерина Велика, яка не захотіла відставати від освіченої Європи, заснувала спеціальну комісію для порівняльного вивчення мов різних країн Європи і Азії з метою наступного вироблення словника всевітньої мови. Результатом діяльності катерининської комісії був словник, що вийшов у Петербурзі в 1787 р., який містив 285 слів на 200 мовах [5, с. 8; 6, с. 29].

З розвитком науки загалом та ідеї універсальної мови зокрема нові проекти стають усе більш науково фундованими, хоча і багато в чому суперечливими. В цьому відношенні XIX ст. багато в чому було схоже на попереднє, тобто тривало обговорення шляхів оптимальних можливостей вирішення питання про загальну мову [5, с. 8].

На початку XIX ст. з'явився проект «музичної» міжнародної мови Жана Франсуа Сюдра (1787–1862), названого автором «сольресоль». Словоелементи – назви семи нот: до, ре, мі, фа, соль, ля, сі. В результаті комбінації цих первинних елементів автор отримав 49 двоскладових слів, 336 трискладових, 2268 чотирискладових і 9072 п'ятискладових. Передавати інформацію на мові сольресоль можна 8 різними способами: 1) писати буквами будь-якого алфавіту, 2) писати першими 7 арабськими цифрами, 3) писати нотами, 4) вимовляти, 5) співати, 6) грати на інструменті, що має гамму, 7) сигналізувати прапорцями; 8) зображувати сімома барвами веселки [2, с. 54].

Перші твори Сюдра, автора і апостола музичної мови «сонресоль» з'явилися у 1817 р., упродовж чотирьох років оброблялася належним чином теорія, граматики та словники. І тільки в 1868 р. сольресоль був схвалений Паризькою академією наук і багатьма науковими товариствами [3, с. 16].

Проект викликав інтерес, свідченням чого був приз в 10 000 франків, отриманий на міжнародній виставці в Парижі в 1851 р., почесна медаль міжнародної виставки в 1852 р. в Лондоні. Проект Сюдра схвалили численні наукові товариства, включаючи Паризьку академію наук, а також ряд видатних сучасників Сюдра, у тому числі Віктор Гюго, Олександр Гумбольдт, Ламартин та ін. [5, с. 9].

Незважаючи на те, що мова «сольресоль» отримала визнання багатьох представників західноєвропейської культури, для пропаганди цієї мови було засновано товариство, проект Сюдра був опублікований, проте сольресоль не знайшов застосування у громадській практиці [6, с. 28–29].

Незважаючи на зусилля прибічників проекту сольресоль, він не став мовою, тобто не виконав тієї ролі, на яку був розрахований. Не добилися успіху і ряд інших «музичних» мов, що з'явилися вслід за мовою «сольресоль». Річ у тому, що майже усі згадані і багато інших проектів були за принципом побудови апріорними. Саме ця їхня властивість почала викликати в другій половині XIX ст. основні нарікання філософів і лінгвістів.

За останні 300 років в цілому з'явилося близько 900 проектів мови міжнародного спілкування. Як правило, в основі кожної з них була ідея взаємодоповнення природної і штучної мов. У зв'язку з цим штучна мова наділялася самими різними функціями: вона розглядалася як засіб міжнародного зв'язку, способу обміну науковою і культурною інформацією, засобу установаження і збереження взаєморозуміння, механізму регулювання світового ринку і згладжування конфліктних ситуацій, неминучих в умовах боротьби за ринки збуту та ін.

Надуманість і надмірну штучність пропонованих проектів загальної мови піддав різкій критиці французький філософ Шарль Ренувьє (1815–1903), який виступив у Міжнародному

лінгвістичному товаристві в Парижі з доповіддю «Про інтернаціональну мову в XIX столітті». По суті, він висунув вимогу конструювання мови на базі лінгвістичних явищ, характерних для сучасних мов (принцип *aposteriori*) [5, с. 9].

Першими відчутними результатами у створенні справжніх планових мов стали мова «волапюк» (автором якої став католицький прелат з Баварії, відомий поліглот, автор «всесвітнього алфавіту» Йоганн Мартін Шлейер) та мова «есперанто» (створена польським лікарем, поліглотом Людвиком Лазарем Заменгофом).

Висновки. Таким чином, історії людської цивілізації відомі сотні спроб та проєктів міжнародних мов. На жаль, майже усі штучні мови мали одну долю: в історії гуманітарної думки вони залишилися усього лише красивими проєктами, що свідчать про прагнення людства до взаєморозуміння і мрії про недосяжний рай єдності. Не випадково Платон, ставлячи під сумнів здатність людини стати рівним Богу, вважав, що дар людству єдності мови став би найбільшим благодіянням Творця.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми. Більш детального вивчення потребує історія створення та розвитку тих міжнародних мов, які залишили помітний слід в історії вітчизняної та зарубіжної інтерлінгвістики, насамперед – мови «есперанто», яка, на думку багатьох дослідників, теоретиків та практиків, була і залишається універсальним засобом міжкультурного діалогу та людського взаєморозуміння в загальносвітовому масштабі.

Список використаної літератури

1. Hube W. Jan Amos Komensky – pioniro de internacia lingvo. – Pferov (Cefioslovakio), 1970. – 16 p.
2. Дмитриевская-Нильссон Е. А. Международное эсперанто-движение как субъект межкультурной коммуникации: автореф. дисс. ... канд. культурол. наук : спец. 24.00.04 / Е. А. Дмитриевская-Нильссон. – Санкт-Петербург, 2000. – 20 с.
3. Дрезен Э. Очерк идеи международного языка. Часть 1 (период до 1880 г. и развала Волапюка) / Э. Дрезен. – М. : Типография Клуба шимени Я. М. Свердлова при ВЦИК, 1922. – 31 с.
4. Дрезен Э. Проблема международного языка на текущем этапе его развития. – М. : Издание ЦК СЭСР, 1932. – 64 с.
5. Исаев М. И. Столетие планового вспомогательного языка эсперанто (идея, реализация, функционирование) / М. И. Исаев // Проблемы международного вспомогательного языка. – М. : «Наука», 1991. – С. 4–25.
6. Королевич А. И. Книга об эсперанто / А. И. Королевич. – К. : Наукова думка, 1989. – 254 с.
7. Кузнецов С. Н. Теоретические основы интерлингвистики / С. Н. Кузнецов. – М. : Издательство Университета дружбы народов, 1987. – 207 с.
8. Проблемы международного вспомогательного языка. – М. : «Наука», 1991. – 263 с.
9. Пушкарёв Л. Н. Юрий Крижанич – певец славянского единства / Л. Н. Пушкарёв // Славянский альманах. – М., 1997–1996. – С. 174–176.
10. Сवादост Э. Как возникнет всеобщий язык / Э. Сवादост. – М. : Издательство «Наука», 1968. – 287 с.

References

1. Hube W. Jan Amos Komensky – pioniro de internacia lingvo. – Pferov (Cefioslovakio), 1970. – 16 p.
2. Dmytryevskaia-Nylsson E. A. Mezhdunarodnoe эсперанто-dvyzhenye kak sub'ekt mezhkulturnoi kommunykatsyy: avtoref. dyss. ... kand. kulturool. nauk : spets. 24.00.04 / E. A. Dmytryevskaia-Nylsson. – Sankt-Peterburh, 2000. – 20 s.
3. Drezhen E. Ocherk ydey mezhdunarodnoho yazyka. Chast 1 (peryod do 1880 h. y razvala Volapiuka) / Э. Drezhen. – М. : Typohrafyia Kluba shymeny Ia. M. Sverdlova pry VTsYK, 1922. – 31 s.
4. Drezhen E. Problema mezhdunarodnoho yazyka na tekushchem etape eho razvytyia. – М. : Yzdanye TsK SЭSR, 1932. – 64 s.
5. Ysaev M. Y. Stoletye planovoho vspomohatelnoho yazyka эсперанто (ydeia, realyzatsyia, funktsyonyrovanye) / М. Y. Ysaev // Problemy mezhdunarodnoho vspomohatelnoho yazyka. – М. : «Nauka», 1991. – С. 4–25.
6. Korolevych A. Y. Knyha ob эсперанто / А. Y. Korolevych. – К. : Naukova dumka, 1989. – 254 s.
7. Kuznetsov S. N. Teoreticheskiye osnovy ynterlynhvystyky / S. N. Kuznetsov. – М. : Yzdatelstvo Unyversyteta druzhby narodov, 1987. – 207 s.
8. Problemy mezhdunarodnoho vspomohatelnoho yazyka. – М. : «Nauka», 1991. – 263 s.
9. Pushkarëv L. N. Yuryi Kryzhanich – pevets slavianskoho edynstva / L. N. Pushkarëv // Slavianskyi almanakh. – М., 1997–1996. – S. 174–176.
10. Svadost E. Kak voznyknet vseobshchyi yazyk / Э. Svadost. – М. : Yzdatelstvo «Nauka», 1968. – 287 s.

KLYMENKO J. A. Ph.D., Associate Professor, assistant professor of social pedagogy, social work and history of education Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
e-mail: klymenkoudpu@gmail.com

**INTERNATIONAL LANGUAGE AS A SOCIAL AND CULTURAL
INTERLINGUISTIC PHENOMENON (THE HISTORY OF CREATION)**

Summary. The article highlights the history of the international languages as planned socio-cultural, interlinguistic phenomenon.

Established that the history of human civilization known attempts hundreds of international languages and projects. Unfortunately, almost all artificial languages have one fate: in the history of humanitarian thought they were just beautiful projects that demonstrate the desire of mankind to understanding.

The author made a brief overview of the establishment and development of the most renowned international planned languages that left its mark in history interlinguistics: an attempt to design general language philosopher Aleksarha; system of graphic signs Claudius Galen, through which could communicate with people who speak different languages; international language Latin Middle Ages; projects and attempts to create an international language in the form pazyhrafiy A. Renzi, V. Henslou, M. Pec, J. Grimm, S. Ivitsevych F. Julien, J. Roux, A. Bahmayr etc.; artificial languages outstanding philosophers, scientists and artists XVI–XVII centuries (Thomas More, Tommaso Campanella, Jan Amos Comenius, Francis Bacon, Rene Descartes, Isaac Newton, Gottfried Leibniz, and others.); universal language problems involved in many other scientists and statesmen in the XVIII century (Francois Marie Arouet, Charles Louis Montesquieu, Denis Diderot, Pjer Louis Moreau de Maupertuis, Andre Marie Ampere, Jules Verne and others); Project «music» international language Syudra Jean Francois, called the author of «Solresol» (beginning of XIX century.) and others.

It was found that the first tangible results in the creation of real planning as it were «Volapük» (whose author was the Catholic prelate from Bavaria known polyglot, author of «universal alphabet» Johann Martin Schleyer) and language «Esperanto» (created by Polish doctor polyglot Lazar Ludwik Zamenhof).

Key words: international planned language interlinguistyka, Latin, pazyhrafiyi, International Slavonic, «solresol».

Одержано редакцією 04.04.2016
Прийнято до публікації 08.04.2016

УДК 378(430)

ЛЕВИЦЬКА Лілія Анатоліївна
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри німецької
філології Черкаського національного
університету імені Богдана Хмельницького
e-mail: lilja85@ukr.net

**ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ
В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ ТА НІМЕЧЧИНИ**

Анотація. У статті досліджено розвиток полікультурної освіти в університетах Німеччини та України. Проаналізовано стан опрацювання порушеної проблеми. Обґрунтовано основні етапи й тенденції розвитку полікультурної освіти в Німеччині та Україні. З'ясовано особливості розвитку полікультурної освіти в університетах держав. Узагальнено теоретичні ідеї, практичний досвід реалізації, мету й основні завдання полікультурної освіти у вищих навчальних закладах Німеччини та України. Охарактеризовано шляхи реалізації Болонської декларації в полікультурному просторі німецьких та українських університетів. Проведено компаративний аналіз розвитку полікультурної освіти в університетах Німеччини та України, диференційовано особливості полікультурної освіти у вітчизняних університетах. Окреслено можливості впровадження позитивного досвіду функціонування полікультурної освіти університетів Німеччини в українську систему вищої освіти.

Ключові слова: інтернаціоналізація вищої освіти, адаптація, закон, переселенець, полікультурна освіта, інтеграція, розвиток, мультикультуралізм, мультилінгвізм, університет.

Постановка проблеми. У сучасному демократичному суспільстві інтернаціоналізація вищої освіти прогнозує налагодження на підставі паритетної співпраці широких полісторонніх зв'язків між навчальними закладами різних країн. Такий процес має на меті поліпшення ефективності освітньої й науково-дослідницької роботи, наближення її до світового рівня, посилення мобільності викладачів й учнів (студентів). Інтернаціоналізація у вищій освіті вможливує синтез ресурсів, що допомагає запобігти повторенню інформації; удосконалення ідентифікації проектів і з'ясування їхньої доцільності; розширення бази знань ВНЗ, навчальних програм; запрошення до міжнародної співпраці студентів і вчених; окреслення культурних векторів. Завдяки здобуттю студентами освіти в іншій країні, зазнає інтенсифікації й розвиток матірньої держави, виявляючись у глобальній економічній і політичній стабільності. Долучаючись до міжнародних освітніх програм, особа вдосконалює вміння пізнавати інтеркультурні відмінності, налагоджувати міжкультурну комунікацію, визнавати брак власних знань; поліпшує самомотивацію до навчання. Унаслідок такої діяльності людина починає аналізувати свою країну в крос-культурному вимірі, сприймати культурні відмінності зсередини [1].

Аналіз останніх публікацій. Особливості змісту і структури полікультурної освіти в останні десятиліття становлять предмет наукового зацікавлення багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців: (Н. Махиня [2], О. Мілютіна [3], Т. Коліванова [1], Г. Гай [4], Дж. Каммінс [5], С. Ньето [6]).

Мета статті полягає в узагальненні теоретичних ідей та практичного досвіду реалізації полікультурної освіти в університетах Німеччини та України.

Виклад основного матеріалу. Поняття «інтернаціоналізація» пов'язане з терміном «глобалізація», що є також ключовим у системі вищої освіти Європи в цілому та України й Німеччини зокрема, безпосередньо впливає на розвиток полікультурної освіти. Під терміном «глобалізація» учені розуміють комплексне явище, що складається з низки процесів, які відбуваються одночасно в кількох вимірах: глобалізація ринку, інформації, виробництва тощо. Названі глобалізаційні процеси порушують нові вимоги перед вищою освітою. Директор міжнародного фонду сприяння ЮНЕСКО Н. Канаєв слушно зауважує, що слід чітко розмежовувати процес інтернаціоналізації навчальних закладів і глобалізації освіти, які взаємопов'язані, але водночас мають суттєві відмінності [7, с. 26]. На відміну від інтернаціоналізації вищої освіти, процес глобалізації передбачає підпорядкування освіти економічно сильнішим іноземним транснаціональним корпораціям, які часто нав'язують власні стандарти навчання, не зважаючи на національні особливості культури та мови представників іноземних держав. Це негативно впливає на економіку деяких держав, що своєю чергою зумовлює підпорядкування сфери освіти й культури єдиним стандартам, суперечачи основним принципам полікультурної освіти.

Інтеграція України до європейського освітнього простору, адаптація молоді до життя та навчання в багатонаціональному й багатокультурному середовищі, засвоєння загальнолюдських цінностей мають відбуватися через засвоєння універсальних цінностей, притаманних багатьом культурам. Український науковець І. Гудзик стверджує, що освітній процес потрібно планувати так, щоб забезпечити учням (студентам) відкритість до інших культур, передусім до української, і тих етносів, які живуть поряд із ними. Не меншу значущість має виховання в середовищі титульної нації (українців), що прогнозує толерантне, доброзичливе, зацікавлене ставлення до носіїв інших мов, культур, представлених в Україні [8, с. 13].

Докладний аналіз особливостей розвитку полікультурної освіти вищих навчальних закладів Німеччини та України скеровує вектор дослідження передусім на окреслення основних принципів євроінтеграційного процесу обох країн, що стають основоположними в ході розвитку полікультурної освіти. Об'єднувальною обставиною слугує той факт, що вища школа в обох країнах переживає епоху глобальних змін, позитивним моментом перетворень є провідне місце освіти в системі державних інтересів. Такий підхід державної політики аргументований потребами суспільства в посиленні інтелектуального потенціалу.

Об'єднання Німеччини сприяло переорієнтації єдиної системи шкільної освіти НДР на модель багатотипної шкільної освіти ФРН, що натомість спричинило суттєві реформаційні процеси у вищій освіті. Реформа вплинула передусім на індивідуалізацію й диференціацію процесу навчання як у школі, так і в університеті. Упровадження цих процесів, на нашу думку, дає змогу якісно розв'язати низку суперечностей у навчанні та вихованні, пов'язаних із багатонаціональним складом студентства. Аналізовані процеси – пріоритетні складники полікультурної освіти в університетах Німеччини.

Важливим досягненням у ході полікультурної освіти вищих навчальних закладів Німеччини, порівняно з Україною, є індивідуальне навчання, що передбачає навчання за індивідуальними програмами, із власним змістом, засобами, темпом, формами контролю та оцінюванням. Основою такого навчання слугує розвиток усебічних знань студента, його здібностей; наявність підготовлених викладачів; створення адаптованих програм, літератури, курсів тощо; якісна матеріально-технічна база.

До позитивних досягнень вищої освіти Німеччини в межах полікультурної освіти належить диференційоване навчання, що прогнозує спеціально організовану пізнавальну діяльність з огляду на індивідуальні відмінності. Така форма навчання спрямована на оптимальний інтелектуальний розвиток кожного студента й передбачає структурування змісту навчального матеріалу, добір спеціальних форм, методів і прийомів навчання відповідно до типологічних особливостей студентів [9, с. 20].

Підсумовуючи аналіз особливостей розвитку полікультурної освіти в університетах Німеччини, зауважимо, що процеси індивідуалізації й диференціації мають спільну мету – збереження культурної ідентичності студента, розвиток особистісних якостей кожного учасника навчання. Порівнюючи підготовку іноземних студентів у німецьких та українських ВНЗ, варто наголосити на доцільності екстраполяції німецького досвіду у вітчизняну систему вищої освіти, оскільки в українських вишах процеси індивідуалізації й диференціації навчання перебувають на початковому етапі або взагалі відсутні.

У системі вищої освіти Німеччини дедалі відчутний вплив полікультурної педагогіки. По-перше, це розгалужена мережа семінарів іноземною мовою, підготовчих курсів, що готують іноземних абітурієнтів до вступу в університети та інші вищі навчальні заклади. Прикладом цього може слугувати Рейн-Вестфальська вища школа, яка готує дипломованих спеціалістів і магістрів («Magisterstudium») із природознавчих та технічних спеціальностей, а також із гуманітарних наук і вчителів («Lerhrantsudium»). Для реалізації цього завдання ВНЗ використовують близько двох десятків навчальних програм англійською мовою. По-друге, це зміна навчальних планів і програм вищих навчальних закладів, спрямована на збільшення практично орієнтованих форм та методів навчання студентів, поглиблене ознайомлення з культурно-історичною спадщиною й психологічними особливостями всіх учасників навчального процесу. По-третє, потужна міграція іноземних студентів призвела до змін у політиці та філософії вищої освіти Німеччини, зорієнтувавши її на толерантне ставлення до представників різних культур й етносів. По-четверте, актуальним для більшості провідних університетів Німеччини стало залучення професорсько-викладацького складу до навчально-виховного процесу. Так, Вільний університет Берліна щорічно запрошує до участі в навчально-науковій діяльності більше ніж 1,5 тисячі професорів і науковців з усього світу [10].

Проводячи паралель між німецькими й українськими вищими навчальними закладами, зауважимо, що ВНЗ Німеччини істотно випереджають представників інших країн у підготовці до надання освітніх послуг студентам-мігрантам. Це вмотивоване їхньою вищою фінансовою спроможністю. Федеральний уряд не лише спрямовує кошти для навчання іноземних громадян у німецьких ВНЗ, а й надає вагому підтримку німецьким студентам і дипломованим спеціалістам за кордоном, підвищуючи кваліфікацію молодих фахівців та посилюючи конкурентоспроможність ВНЗ. Прикладом може слугувати відкриття в багатьох німецьких ВНЗ додаткових навчальних курсів післядипломної освіти для спеціалістів із країн, що розвиваються, переважно з Бразилії та Індії.

У межах організації «DAAD» реалізують спеціальну програму для студентів економічних спеціальностей з України, Росії, Болгарії, Румунії, Казахстану й Республіки Білорусь. Фінансову підтримку надає Федеральне міністерство освіти та науки, «Bundesministerium für Bildung und Forschung» («BMBF»). У ході програми запрошують молодих іноземних учених до навчальної й науково-дослідницької діяльності в Німеччині; удосконалюють кваліфікацію молоді німецької наукової еліти, дотримуючись принципів відкритості та взаєморозуміння; надають допомогу країнам, які розвиваються, у сфері поліпшення якості вищої освіти, розвитку германістики, німецької мови, літератури та країнознавства. У руслі становлення полікультурної освіти у вищих навчальних закладах Німеччини працює близько 200 програм з усіх напрямів підготовки.

Розвиток полікультурних взаємин між іноземними студентами в Україні пов'язаний із завданнями полікультурного виховання, що окреслює ВНЗ. Полікультурне виховання спрямовує свої зусилля на становлення індивіда – представника власної соціально-культурної ідентичності, який демонструє бажання пізнати інші культури, повагу до різних культурно-етнічних спільнот, уміє вибудовувати мирні й злагожені стосунки з особами різних національностей, рас, вірувань, засвідчує готовність провадити активну творчу діяльність у динамічному полікультурному й багатонаціональному середовищі [2]. У контексті зіставлення полікультурних умов, створених для представників інших мов і культур в українських та німецьких ВНЗ, зауважимо, що зміст полікультурного виховання у вітчизняних закладах базований на чотирьох компонентах: соціокультурна ідентифікація особистості, опанування системи понять та уявлень про полікультурне середовище, виховання позитивного ставлення до диверсифікованого культурного оточення, розвиток навичок міжнаціонального спілкування.

Докладаючи зусиль до полікультурного виховання, сучасні вищі навчальні заклади України мають на меті представити студентам зразки й цінності національної та світової культури, ознайомити з міжнародним культурно-історичним і соціальним досвідом; сформулювати соціально-настановчі й ціннісно спрямовані орієнтири студентів у напрямі інтеркультурної комунікації та обміну; виховати толерантне ставлення стосовно інших суспільств, народів, культур і соціальних груп; налагодити активну соціальну взаємодію з різними культурами, примноживши власну культурну ідентичність [3]. До базисних принципів полікультурної освіти у вітчизняних ВНЗ належить принцип діалогу та взаємодії культур; принцип творчої доцільності вживання, збереження та створення нових культурних цінностей. Викладач вищого навчального закладу повинен допомогти іноземним студентам у нових демократичних умовах усвідомити існування інших культурно-історичних цінностей і традицій, а також закономірності їхнього розвитку. Домінантне завдання ВНЗ – підготовка спеціалістів філологічних спеціальностей, оскільки саме вони повинні ввести студентів до мовного середовища, необхідного для повноцінного сприймання навчальної інформації. Реалізація завдань полікультурної освіти в університетах обох країн покладена не лише на викладачів, а й на інших співробітників, які мають допомогти подолати труднощі адаптаційного періоду.

Висновки. З огляду на тенденцію до європеїзації й інтернаціоналізації вищої освіти в Німеччині та Україні підсумуємо, що одним зі шляхів реалізації цього процесу є запровадження полікультурної освіти. Підписання обома країнами Болонської декларації оптимізувало реформаційний процес у системі вищої освіти, зорієнтувавши його на надання освітніх послуг іноземним студентам. В умовах сьогодення програми академічних обмінів для студентів і професорсько-викладацького складу, вивчення різних курсів в інших країнах, культурний, історичний та духовний обмін, спільна дослідницька діяльність не можливі без використання основних полікультурних принципів. Варто зазначити, що названі вище процеси більш динамічно реалізують в університетах Німеччини, це вмотивоване їхньою високою фінансовою спроможністю. Болонська конвенція проголосила принцип вільного пересування студентів, викладачів, науковців, у зв'язку з чим рекомендовано створити в університетах гідні умови для проживання й навчання студентів з інших країн, передовсім для докторантів та пост-докторантів. На сучасному етапі слід зважати на тенденції до

інтернаціоналізації педагогічної освіти, особливо в контексті європейської інтеграції. Академічні обміни, можливість вивчення окремих курсів в інших країнах, пошук вакансій у школах усієї Європи – перспективи для України. Спільне навчання, духовний і культурний обмін, кооперація в дослідницькій діяльності й робота з використанням проектною методикою вже сьогодні стають реальністю в закладах підготовки вчителів ФРН.

Список використаної літератури

1. Коліванова Т. В. Глобалізація та інтернаціоналізація освіти [Електронний ресурс] / Т. В. Коліванова, О. Ю. Паутова. – Режим доступу : <http://www.isma.pl.ua/p43.htm>.
2. Махиня Н. В. Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та методика професійної освіти» / Махиня Наталія Володимирівна ; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2009. – 210 с.
3. Мільютіна О. К. Полікультурна освіта учнів середньої загальноосвітньої школи у Великій Британії : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Мільютіна Ольга Костянтинівна ; Глухів. держ. пед. ун-т. – Глухів, 2008. – 260 с.
4. Gay G. Educational equality for students of color / G. Gay. – New York, 1997. – 280 p
5. Cummins J. Multicultural education and technology: promise and pitfalls / J. Cummins, D. Sayers // Multicultural education. – 1996. – № 2. – P. 4–11.
6. Nieto Sonia Affirming Diversity: the Sociopolitical Context of Multicultural Education. – Longman, 2000. – P. 298.
7. Канаєв Н. М. Глобалізація и высшее образование. Взгляд из ЮНЕСКО / Н. М. Канаєв // Философия образования. – 2005. – № 1 (12). – С. 26–31.
8. Гудзик І. Двомовне навчання різних предметів шкільної програми: його сутність і перспективи / І. Гудзик // Науково-методичний журнал. – 2009. – Вип. 4. – С. 55–58.
9. Высшее образование в ВУЗах Германии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : admin@studentur.ru.
10. Organisation of the education system in Germany [Elektronische Ressource]. – Art des Zugriffs : eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents.

References

1. Kolivanova T. Globalisation and internationalization of education [Elektronische ressource]. – Access mode : <http://www.isma.pl.ua/p43.htm>
2. Makhinya N. (2009) Reformation of system of pedagogical education in Germany (the sec.h of XX– beg. of XXI c.) Theory and methods of professional education. Kirovograd Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University. – Kirovograd, 210(in Ukr.)
3. Milyutina O. (2008) Multicultural education of pupils in the secondary school in Great Britain. General Pedagogics and History of Pedagogics, 260. (in Ukr.)
4. Gay G. Educational equality for students of color / G. Gay. – New York, 1997. – 280 p
5. Cummins J. Multicultural education and technology: promise and pitfalls / J. Cummins, D. Sayers // Multicultural education. – 1996. – № 2. – P. 4–11.
6. Nieto Sonia Affirming Diversity: the Sociopolitical Context of Multicultural Education. – Longman, 2000. – P. 298.
7. Kanayev N. (2005) Globalisation and higher education. Look from UNESCO. *Filosofia oswity (Philosophy of education) 1,12,26-31*(in Ukr.)
8. Gudzyk I. (2009) Bilingual education of different subjects of school program. Substance and perspective *Naukovo-metodychnyj journal (Scientific-methodical journal),4,55-58*(in Ukr.)
9. The higher education at the universities in Germany [Elektronische ressource]. – Access mode : admin@studentur.ru.
10. Organisation of the education system in Germany [Elektronische Ressource]. – Art des Zugriffs : eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents.

LEVITSKA Lilia Anatoliivna, Ph. D., Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: lilja85@ukr.net

COMPARATIVE ANALYSIS OF MULTICULTURAL EDUCATION AT THE UNIVERSITY UKRAINE AND GERMANY

Summary. The article focuses on the level of multicultural development of educational process at Universities in Germany and Ukraine. The research tendencies of multicultural education in Germany and Ukraine are analyzed and the main chronologic periods of the level of multicultural development of education in Germany are outlined in the thesis. Theoretical ideas and practical experience of implementation of multicultural education at German Higher Educational Establishments are highlighted. The aim and the basic tasks of multicultural education at German Universities nowadays are formulated and interpreted. The comparative analyses of development of multicultural education at Universities in Germany

and Ukraine made it possible to characterize some special features of multicultural education at Ukrainian Universities. The perspectives of implementation of the positive experience of multicultural education at German Universities into the Ukrainian system of Higher Education are provided. The main conditions for multicultural education rise in Germany in general, and at the Universities in particular, are described. In the paper, such basic terms as «multicultural education», «multicultural training» and «multi culture» are defined. The main conditions for multicultural education rise in Germany in general, and at the Universities in particular, are described. The development of multicultural university education in Germany is influenced by the state and social organizations, pedagogical alliances and committees.

The historical development of foundation of multicultural education in Germany during the time of separation is traced in the thesis. It has been stated that the multi culture in FRG laid ground for the development of multicultural education in contemporary Germany. Some special features of the development of multicultural education at German Universities are described. The techniques of implementing the Bologna Declaration in the multicultural space of Germany universities are analyzed.

The peculiarities of multicultural education of pedagogical faculties' students in the system of university education of the Germany have been analyzed. Content, forms and methods of student preparation to work in diverse environment have been considered, as well as the development of multicultural competence of students has been covered.

Key words: internationalization of higher education, adaptation, act settler, policultural education, integration, progress, multiculturalism, multilingualism, university.

Одержано редакцією 22.03.2016
Прийнято до публікації 25.03.2016

УДК: 374.14

РУДЕНКО Іванна Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
e-mail: ivannarudenko@mail.ru

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДОРΟΣЛИХ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ

Анотація. Статтю присвячено дослідженню загальних тенденцій, притаманних системі підвищення кваліфікації вчителів, зосереджено увагу на динаміці освіти дорослих, у процесі якої слід зважати на особливості андрагогічного підходу, ґрунтованого на знаннях про дорослу людину, її вікові особливості, освітні й життєві потреби, досвід, здібності та можливості. У статті проаналізовані моделі професійної перепідготовки педагога в системі післядипломної педагогічної освіти на основі андрагогічного підходу. Висвітлені форми неперервної освіти та основні андрагогічні принципи навчання у системі післядипломної педагогічної освіти. Виявлено, що специфіка навчання вже сформованих спеціалістів виражається чітко усвідомленою потребою в неперервному професійному розвитку та зростанні. У статті розглянуто сутність неперервного процесу навчання, який є основою системи підвищення кваліфікації працівників освіти, проаналізовано особливості організації процесу навчання уже сформованих спеціалістів, умови успішного досягнення усіх запланованих цілей у ході процесу підвищення їх кваліфікації.

Ключові слова: андрагогіка, андрагогічний підхід, неперервна освіта, навчання дорослих, дорослий, процес навчання, педагог, підвищення кваліфікації, післядипломна педагогічна освіта, професійний розвиток.

Постановка проблеми. Нині в системі підготовки вчителів триває активний пошук нових організаційних форм, коригування змісту процесу навчання для покращення якості підготовки спеціалістів. Пильна увага вчених зосереджена на дослідженні якісної організації навчального процесу підготовки педагогічних кадрів для шкіл.

Аналіз останніх публікацій. Специфіка освіти дорослих з'ясована в працях вітчизняних та зарубіжних дослідників (М. Буренко [1], Л. Вовк [2], С. Гончаренко [5], Т. Десятов [6], Ю. Кулюткін [7], Н. Лейтес [8], Л. Ніколенко [9] та ін.).

Мета статті – на основі дослідження системи післядипломної освіти педагогів виокремити особливості, що притаманні процесу навчання дорослих.

Виклад основного матеріалу. Гармонія зростання вчителя суттєвою мірою пов'язана з розвитком його творчих можливостей, тому в контексті з'ясування сутності неперервного процесу навчання під час підвищення кваліфікації педагогічних кадрів варто характеризувати андрагогічні компоненти роботи з дорослими. У змісті і структурі андрагогічного підходу передбачено завдання, що відображають сутність діяльності, принципів, форм та методів організації професійної перепідготовки, умови їх якісного застосування (зважаючи на індивідуальні особливості, взаємодію викладача й того, хто навчається, самостійне навчання, спільну діяльність, життєвий і професійний досвід педагога, розвиток освітніх потреб тощо).

Аналізоване поняття походить від запозиченого терміна «андрагогіка», що означає теорію навчання дорослих. Сутність андрагогічного підходу виявляється в тому, що суб'єкт навчання самостійно усвідомлює свої потреби, які можуть бути реалізовані у сфері навчання, а також демонструє активну діяльність, спрямовану на задоволення власних потреб [1].

Вивчаючи загальні підходи до освіти дорослих, удосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти на основі андрагогіки, В. Буренко зауважує, що компонентами моделі професійної перепідготовки вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти на основі андрагогічного підходу є вимоги до діяльності, методи і принципи навчання дорослої людини. Запропонована дослідником модель містить такі компоненти: 1) методи навчання (групові, ігрові, рефлексивні, комбіновані, інтегровані, проблемно-пошукові); 2) мотивація навчання (досвід учителя, індивідуальні можливості, індивідуальні стилі навчання, активні форми роботи з розвитку професійних умінь, роль викладача у створенні оптимальних умов для професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю); 3) принципи навчання дорослих (самостійне навчання, спільна діяльність, урахування досвіду, індивідуалізація, системність, контекстність, актуалізація, еkleктичність, самосвідомість); 4) принципи педагогічної творчості викладача (суб'єктивність, діагностика, оптимальність, взаємозалежність) [1].

За висловом З. Возгової, основна мета андрагогічної моделі навчання – створення системи неперервного підвищення кваліфікації, що має бути спрямована на керування професійним розвитком і саморозвитком педагога протягом усього професійного шляху. Для активізації цього плану окреслено такі завдання: 1) підвищення професіоналізму викладача та його академічної мобільності в ході неперервного підвищення кваліфікації; 2) зміст і власне процес підвищення кваліфікації повинні бути оновленими на основі пріоритетних напрямів розвитку науки, техніки й технології; 3) освітня система підвищення кваліфікації має швидко реагувати на потреби стосовно підготовки компетентного й конкурентоспроможного викладача [3].

С. Вершловський характеризує андрагогічно компетентного викладача як організатора навчання дорослих, який уміло поєднує в професійній діяльності різні ролі, демонструє психотерапевтичну підготовку, що сприяє відновленню мотивації до освітньої діяльності; володіє змістом андрагогічної та професійної діяльності тих, хто навчається; досконало оперує методологією андрагогічного супроводу процесу самоосвіти дорослих [10, с. 9].

Л. Ніколенко зазначає, що зміст та організаційна структура навчання в системі післядипломної освіти мають низку особливостей. Інформація, яку подають у ході навчання в системі підвищення кваліфікації, повинна бути структурованою, пропонувати нові знання, легко поєднуватися з наявними відомостями у свідомості дорослої людини. Структура заняття передбачає кілька етапів: аналіз соціально-педагогічного досвіду дорослих учнів; розроблення освітніх програм; організація диференційованого навчання різних груп дорослих учнів; контрольно-аналітичний період.

Для успішної побудови процесу навчання педагога зважають на психологічні знання про те, що пізнавальні процеси розвиваються протягом усього етапу зрілості, навіть у період старіння. Цікавим є той факт, що різні види пам'яті в дорослих змінюються неоднаково. Словесно-логічна й образна пам'ять не зазнає модифікацій упродовж усього періоду зрілості, однак здатність запам'ятовувати слова помітно послаблюється в 33 роки, подальша тенденція до погіршення виявляється в 40–45 років. Механічна пам'ять знижується в 36 років, потім нерівномірно погіршується до 50 років. Процес довільного запам'ятовування словесного матеріалу в дорослих поступово згасає, а з 50 років настає незмінна стабільність із несуттєвими коливаннями. Пам'ять дорослої людини залежить ще й від особистості, її інтересів і потреб, які спонукають до постійної пізнавальної діяльності. На рівень накопичення людиною інформації безпосередньо впливає ступінь натренованості пам'яті в процесі освіти.

Процес навчання дорослих зорієнтований на життєву перспективу й усвідомлення свого потенціалу дорослими, сприяє якісним змінам, що дає людині змогу по-новому подивитися на себе та навколишній світ. Андрагогічний підхід до навчання дорослих у системі післядипломної освіти ґрунтований на знаннях про дорослу людину, зважає на її вікові особливості, освітні й життєві потреби, досвід, здібності та можливості [9].

Згідно з міркуваннями О. Гладкової, дорослі, на відміну від дітей, більш критично оцінюють себе та свої взаємини з педагогом. Дорослій людині притаманна роль суб'єкта, а не об'єкта в процесі навчання. Посутню роль у процесі навчання відіграють партнерські взаємини слухачів курсів і викладачів, оскільки лише за умов налагодженої співпраці обох сторін можна очікувати на отримання потрібного результату.

Плануючи організацію навчального процесу з вчителями в системі підвищення кваліфікації, потрібно правильно оцінювати результати цієї співпраці разом із суб'єктами взаємодії. Із віком учителі стають усе більше й більше переконані в тому, що вони не можуть допустити помилки, це хибне переконання часто стає на заваді ефективній діяльності під час семінару з підвищення кваліфікації [4, с. 55–57].

Висновки. Отже, доведено, що навчання дорослих суттєво відрізняється від навчання дітей чітко усвідомленою потребою в неперервному професійному розвитку й зростанні. Процес навчання спеціаліста-практика ніколи не закінчується. Суб'єкт, який бере участь у навчальному процесі, має чітко поставлену мету, усвідомлює залежність успішного її досягнення від навчання, тобто від неперервного процесу підвищення кваліфікації.

Список використаної літератури

1. Буренко В. М. Роль викладача у створенні сприятливих умов для навчання дорослих / В. М. Буренко // Теоретичні питання освіти та виховання : зб. наук. праць. – К. : КНЛУ, 2001. – № 17. – С. 179–181.
2. Вовк Л. Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні. II пол. XIX – 30-ті рр. XX ст. : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Вовк Людмила Петрівна; Український держ. педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1996. – 411 с.
3. Возгова З. В. Принципы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников [Электронный ресурс] / З. В. Возгова // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 3. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/97-4661>.
4. Гладкова О. С. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров в современной Германии в контексте непрерывного образования : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Гладкова Ольга Сергеевна ; Чувашский гос. пед. ун-т имени И. Я. Яковлева. – Чебоксары, 2009. – 220 с.
5. Гончаренко С. У. Дидактичні аспекти освіти дорослих / С. У. Гончаренко // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. пр. : [в 5 т.] / НАПН України. – К. : Пед. думка, 2012. – Т. 4: Професійна освіта і освіта дорослих. – С. 408–414. – (До 20-річчя НАПН України).
6. Десятов Т. Тенденції розвитку освіти дорослих: європейський досвід / Т. Десятов // Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку XXI століття : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Ком. пед. наук Польської академії наук. – Черкаси : вид. Чабаненко Ю. А., 2011. – С. 184–189.
7. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.
8. Лейтес Н. С. Возрастные предпосылки умственных способностей / Н. С. Лейтес // Советская педагогика. – 1974. – № 1. – С. 97–107.
9. Ніколенко Л. Т. Андрагогічний підхід до навчання педагогів у системі післядипломної освіти / Л. Т. Ніколенко // Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури : матеріали Всеукр. наук.-

метод. конф. (Кіровоград, 28–29 жовт. 2009 р.) / МОН, АПН України [та ін.]. – Кіровоград : КОІППО ім. В. Сухомлинського, 2009. – С. 284–287.

10. Образование взрослых: опыт и проблемы / под ред. С. Вершловского. – СПб. : Знание, 2002. – 165 с.

References

1. Burenko V. V. (2001) The role of the teacher in creating favorable conditions for adult learning (*Theoretical questions of education and training*), 17, 179–181 (in Ukr.)
2. Vovk L. (1996) Genesis priority trends of adult education in Ukraine. Second floor. XIX - 30-ies. XX century, 411 (in Ukr.)
3. Vozgova Z. V. (2011) The principles of continuous training of scientific and pedagogical workers (*Modern problems of science and education № 3*) Retrieved from <http://www.science-education.ru/97-4661>.
4. Gladkova O. S. (2009) Development of training teachers in modern Germany in the context of lifelong education, 220 (in Russ.)
5. Goncharenko S. U. (2012) Didactic aspects of adult education (*Vocational education and adult education*), 4, 408–414 (in Ukr.)
6. Desatov T. (2011) Trends in adult education: European experience (*Development of Pedagogical Sciences of Ukraine and Poland in the beginning of XXI century*), 184–189 (in Ukr.)
7. Kulutkin U. M. (1985) Psychology of learning Adults (Education), 128 (in Russ.)
8. Leites N. S. (1974) Age background mental abilities (*Soviet pedagogy*), 1, 97–107 (in Russ.)
9. Nikolenko L. T. (2009) Andragogical approach to training teachers in post-graduate education (*State and prospects of testing school textbooks*), 284–287 (in Ukr.)
10. Adult Education: experience and problems (2002) (*Knowledge*), 165 (in Russ.)

RUDENKO Ivanna Anatoliivna, Ph.D., lecturer in foreign languages

Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

e-mail: ivannarudenko@mail.ru

FEATURES OF ADULTS OF EDUCATIONAL SYSTEM TRAINING TEACHERS

Summary. *Society needs to constantly update professional knowledge of experts, in particular teachers. So the problem contributes to the active development of studies of adult education. In the article are presented the results of research of the features of adult learning in the training of teaching staff have been generalized, of the analysis of the process of organization of postgraduate education. The article is enlighten the research of educational continuing studying which lies in the basis of the system of qualification uprising of educational specialists, the article is enlighten particulars of educational process of specialists which are the mortgage of success in qualification uprising. The publication presents the main provisions andragogy as a science of learning and adult education, its role in the system of continuing professional education. Research is devoted to the problem of organization of professional development of teachers. The importance of professional development in the whole educational process and in the system of improvement of professional skill. Defined features of professional development of teachers in the system of continuous pedagogical education. Determine the principles on which to build the learning process specialists, as well as methods should be used in adult education. Identify ways to ensure that adult education were based on these features. The process of organizing adult learning takes place according to the needs, motivations and professional problems faced by teachers in practice*

The andragogical approach of lifelong adult education is analyzed in the article. There are showed the forms of lifelong education and the main andragogical principles of learning in the system of the postgraduate teacher's education. The article analyses the methods of continuous education and the models of its realization. To the author's mind the continuous professional education makes possible to satisfy the new needs of society, social groups and persons. There is given the interpretation of definition of "andragogy" on the basis of systematical approach to the study, analysis and generalization of pedagogical facts. The article underlines urgency of andragogical approach that lies in the basis of teaching of adults, including teachers, views its principles and characteristics. The author notes that education teachers – a specific area of adult education as subjects of study are people who have the ability to teach others. The attention is paid to forms and methods of andragogical approach realization in the system of postgraduate pedagogical education.

Key words: *andragogy, andragogical approach, lifelong education, adult education, adult, aducational process, teacher, teacher, qualification uprising, postgraduate teacher's education, professional development.*

Одержано редакцією 22.03.2016
Прийнято до публікації 25.03.2016

МЕТОДИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

***Анотація.** У статті розглядається комплексність поняття «мотивація», зовнішні та внутрішні чинники, які впливають на її виникнення і тривалість, вплив соціального середовища на формування і підтримання мотивації, важливості урахування орієнтації мотивації, необхідності виокремлення методів підвищення мотивації у процесі, пов'язаного з вивченням іноземних мов за професійним спрямуванням у студентів немовних спеціальностей. У статті аналізується смислове наповнення терміну і розглядаються різні підходи до його тлумачення. На основі визначених факторів, що діють на формування умотивованості студентів, у статті надаються рекомендації щодо методів і шляхів підвищення мотивації до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням.*

***Ключові слова:** мотивація, соціально – конструктивістський підхід, інтринзивна орієнтація мотивації, екстринзивна орієнтація мотивації, зовнішні чинники, внутрішні причини*

Постановка проблеми. Мотивація є тією афективною складовою, яку необхідно брати до уваги під час розробки і практичного застосування програм курсів з іноземної мови (ІМ) для немовних спеціальностей вищих навчальних закладів. Мотивація є ключовим поняттям у навчальному процесі. У сфері вивчення ІМ мотивація, як предмет дослідження, привертає багато уваги науковців. Концепт мотивації складається з багатьох різних, але співпадаючих факторів, таких як інтерес, допитливість або бажання досягнень. Ці фактори, в свою чергу, будуть відрізнятися в різних ситуаціях і умовах, а також будуть під впливом різноманітних зовнішніх чинників, до яких можна віднести батьків, вчителів, екзамени тощо. Через багатогранність концепту мотивації будь-яка дискусія щодо її детермінантів і конструктів є неминуче складною.

Тому, усвідомлення комплексності терміна мотивація, її складових компонентів, впливу соціального середовища на формування мотивації, важливості урахування орієнтації мотивації, необхідність вивчення реального мотиваційного підґрунтя, пов'язаного з опануванням ІМ, а також шляхи підвищення мотивації до вивчення ІМ у студентів немовних спеціальностей ВНЗ потребує детального досліджування, узагальнення і практичного застосування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Без сумніву, цей найчастіше вживаний, всеохоплюючий термін для тлумачення успіху або невдачі у виконанні будь-якого завдання є ключовим компонентом процесу викладання і вивчення ІМ. Даний факт було підтверджено численними дослідженнями та експериментами А. Маслоу, Е. Деці, Б. Вайнера, Р. Шмідта, Г. Гарднера, У. Ламберта та інших. Визначена кількість сучасних дослідників мотивації, таких як В. Ву (Wu), К. Ноельс (Noels), Г. Крукс і Р. Шмідт (Crookes & Schmidt), Д. Браун (Brown), вивчають і узагальнюють напрямки спрямованості мотивації, важливі для довготривалого утримання мовного матеріалу у пам'яті.

Враховуючи багатогранність концепту мотивації і вагомість її місця у процесі вивчення ІМ, вважаємо за доцільне конкретизувати розгляд питання підвищення мотивації вивчення ІМПС студентами немовних спеціальностей вищих навчальних закладів.

Мета статті присвячена аналізу аспектів мотивації студентів з урахуванням різних підходів до визначення змісту поняття «мотивація» у процесі вивчення ІМ, а також виокремленню шляхів підвищення мотивації до вивчення ІМ за професійним спрямуванням студентів немовних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Мотивація як термін розкривається різними способами. Її визначають як систему «мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки. Мотивами можуть виступати: уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби людини» [1, 217]. Психологи вважають, що мотивація «складається зі спонукань, які викликають активність організму і визначають її спрямованість. Усвідомлювані або неусвідомлювані психічні фактори, що спонукають індивіда до здійснення певних дій і визначають їхню спрямованість і мету» [2, 257]. Проте, зазвичай, його розуміють як комплексне поняття, що включає у себе як найменш наступні компоненти: 1) важливу мету або потребу; 2) бажання досягти мету; 3) усвідомлення того, що вивчення ІМ є релевантним у реалізації мети або задоволенні потреби; 4) віра у можливість успіху або провалу у вивченні ІМ; 5) оцінка потенційної користі від результатів вивчення ІМ [3, 86].

Деякі автори, наприклад, Р. Оксфорд і М. Ерман, включають мотивацію до переліку сталих особистісних характеристик, що притаманні в більшій або меншій степені кожній людині. Їм заперечують М. Вільямс і Р. Берден [4, 94], стверджуючи, що термін «мотивація» більшою мірою відноситься до тимчасової або тривалої цілеспрямованої поведінки, яку особи активно обирають для участі в ній. На їх думку, те, наскільки людина сильно вмотивована виконувати певне завдання як-то вчити слова, граматику і будь-що інше, пов'язане з вивченням мови, залежить від комплексного набору взаємопов'язаних змінних. Ці змінні, дійсно, включають в себе окремі аспекти особистісного характеру, як мотиваційний стан, наприклад, але також залучають природу і сприйняту направленість завдання, дії викладача і характер відносин між викладачем і студентом. Мотивація є дуже сильно контекстуально окресленим поняттям, проте вона піддатлива до змін.

Якщо звернутися до оксфордського словника з психології, визначення концепту мотивації є наступним: «Мотивація – це рушійна сила або сили, що відповідають за ініціацію, заповзятливість, напрям, а також жвавість цілеспрямованої поведінки. Вона включає в себе біологічні чинники, як-то голод, спрага, статевий потяг і самозбереження, а також соціальні форми мотивації, такі як потреба у досягненні і потреба у афіліації» [5, 480].

Оксфордський освітній словник дає більш розгорнуте, але тематично окреслене визначення мотивації. Відповідно до нього, мотивація – це бажання або спонукання до навчання. Студенти, яким бракує мотивації, будуть неспроможні отримати користь від навчання, і, таким чином, вони являють собою проблему як для вчителів, так і для самих себе. Якщо їх нестача мотивації проявляється у руйнівній поведінці, невмотивовані студенти також можуть представляти проблему і для однолітків. Питання мотивації є надзвичайно важливим для викладача, який повинен намагатися винаходити і розробляти шляхи залучення учнів до процесу, повертання їх зацікавленості. Існує два джерела мотивації, за якими може діяти людина. Одна з них – внутрішня мотивація, яка виникає безпосередньо у людини і типізується задоволенням, отриманим від виконання дії заради самої дії. В цьому сенсі, в ідеалі, вчителі прагнуть розвинути внутрішню мотивацію в своїх учнях або студентах, допомагаючи їм відкривати задоволення отриманого від розуміння або опанованої навички або вміння. Ця ситуація інколи описується як навчати тому, як навчатися. Інше джерело є зовнішньою мотивацією, яка впливає на студента ззовні. Вона залучає використання заохочень або покарань і включає такі дії вчителя як похвала, осуд або обіцянка або відмова у прийнятних навчальних заходах.

Найбільш загальними бар'єрами у проявах мотивації у студентів є страх, нудьга, попередній негативний освітній досвід і відсутність надії щодо майбутніх перспектив. Якщо перші три чинники можуть розглядатися як ті, що можуть бути виправлені завдяки компетенції і повноваженням викладача, то четвертий спирається на широкий соціально-економічний контекст і, таким чином, навряд чи може бути вирішений на індивідуальному рівні, або, навіть, на рівні навчального закладу [6, 184].

Словник з психології під редакцією Артура С. Ребера, Райанона Алена і Емілі С. Ребер розглядає термін «мотивація» з урахуванням різних психологічних напрямків, а також відповідним орієнтаційним конструктам. Найтипніше використання цього надзвичайно важливого, проте дефініційно невловимого у визначенні терміну, є як назва зовнішнього втручання або внутрішнього стану організму, що спонукає або приводить його до дії. В цьому сенсі мотивація є активізатором поведінки. Проте існує кілька варіацій з цієї теми. Декілька теоретиків розглядають мотиваційний стан як один із станів загального збудження без наявності будь-якої специфічної цілі або спрямованості, відомого як узагальнений активізатор або узагальнений стимул. Поведінка, що виникає, стверджують вони, є такою, що домінує в конкретній ситуації. Більшість інших науковців, з другого боку, засвідчують, що мотиваційні стани є специфічними для окремих стимулів і потреб і повинні завжди бути аналізованими в межах специфічних цілей і цілеспрямованості. У вивченні людської психосоціальної мотивації, цей аспект загально сприймається як аксіоматичний. Отже, мотивація часто характеризується поняттям, що певна поведінка або поведінкові тенденції спостерігаються через специфічний мотиваційний стан.

Крім того, мотивація не є тим концептом, що можливо використовувати як єдине пояснення поведінки. Мотиваційні стани є результатом множинної взаємодії великої кількості інших змінних, серед яких рівень потреби або стимулу, стимулююча цінність мети, очікування організму, наявність доречних реакцій, тобто заучені поведінкові прояви, можлива наявність конфліктних або суперечливих мотивів, а також несвідомі фактори.

Більшість сучасних досліджень щодо мотивації проводяться за трьома широкими напрямками: а) фізіологічному, який має на меті аналіз неврологічних і біохімічних підвалін; б) біхевіористичному, який займається переважно розробками і уточненнями теорії стимулювання і теорії навчання. Ці два орієнтаційні напрямки сильно доповнюють одне одного; с) психосоціальному, який орієнтований у напрямку пояснень комплексних, заучених людських поведінкових проявів.

На додаток варто зауважити, що концепт мотивації тісно взаємопов'язаний з поняттям емоції. Емоційні стани схильні мати мотиваційні властивості, до того ж активізуючи елементи мотиваційної природи диспозиції часто мають сильний емоційну забарвленість. [7, 487].

Сучасний підхід до мотивації з точки зору соціально-конструктивістського напрямку, який існує в межах як когнітивного, так і гуманістичного підходу, наголошує на динамічному характері навчального процесу, включаючи взаємодію між вчителями і учнями, завданнями і контекстуальній складовій. Конструктивістський погляд на мотивацію центрується навколо припущення, що кожна особа є умотивованою по-різному. Люди вкладають власне значення у різні зовнішні чинники, що оточують їх особисто. Тому люди будуть діяти на власний розсуд і використовувати особистісні атрибуції унікально. Отже, те, що умотивовує одну людину вчити ІМ і утримує її у цій діяльності до поки вони не досягнуть того рівня кваліфікації, який б її задовольнив, буде відрізнятися у різних осіб.

Однак, особиста мотивація є об'єктом, що зазнає соціальних і контекстуальних впливів, які включають всю культуру і контекст, соціальну ситуацію і значущих людей та особисту взаємодію з цими людьми. Таким чином, представлена дефініція мотивації з точки зору соціально-конструктивістського підходу у освітній психології має наступний вигляд. Мотивація пояснюється як стан когнітивного і емоційного збудження, який призводить до свідомого бажання діяти, та який викликає період тривалої інтелектуальної та/або фізичної напруженості для того, щоб досягти раніше встановлену мету [4, 120].

Як видно, мотивація є результатом комбінації різних впливів. Деякі з них є внутрішніми, наприклад зацікавленість діяльністю або бажання успіху. Інші є зовнішніми, серед яких вплив інших людей. Ця зовнішньо-внутрішня відмінність є однією з тих, що

відіграє важливу роль у багатьох сучасних теоріях мотивації. Проте, буде помилкою вважати мотивацію спрощеною до поняття, що є індивідуально внутрішньо зумовленим або зовнішньо викликаним.

Для більш глибокого розуміння мотивації корисно буде виокремити стадії мотивації. M. Williams і R.L. Burden пропонують три ступеневу модель мотивації: 1) Причини для виконання дій; 2) Рішення робити щось; 3) Заповзятість, підтримання тривалості зусиль [4, 12].

Розбіжність між внутрішньою і зовнішньою мотивацією є важливою у дослідженні мотивації у спробах пояснити відмінності умотивованості різних студентів. Деякі дослідники, серед яких виділяється С. Хартер (Susan Harter), розглядають внутрішню мотивацію і зовнішню мотивацію як протилежні кінці одного континуума. [8] Вона виокремила п'ять окремих вимірів, що утворюють мотивацію, кожна з яких визначається приналежністю до інтринзивного або екстринзивного полюсу.

ВНУТРІШНЯ

ЗОВНІШНЯ

* перевага складного завдання	vs	* перевага легкої роботи
* допитливість/цікавість	vs	* догодження вчителю/отримання оцінок
* незалежне вдосконалення	vs	* залежність від вчителя/викладача
* незалежне судження	vs	* уповання на думку вчителя щодо виконання дій
* внутрішні критерії успіху	vs	* зовнішні критерії успіху

Отже, мотивація знаходиться в на перехресті зон впливу як зовнішніх, так і внутрішніх факторів. Ступінь взаємодії цих факторів між собою, а також їх відносна важливість впливу впливають на рівень і об'єм мотивації студента у виконанні завдання або підтриманні діяльності. Ці фактори динамічно взаємодіють з самого початку будь-якої діяльності і, безумовно, не будуть функціонувати у простій лінійній послідовності.

До внутрішніх факторів, що впливають на мотивацію варто віднести наступні:

1. Внутрішня зацікавленість у діяльності: пробудження допитливості + оптимальний рівень складності (зона наступного потенціалу);
2. Усвідомлена цінність діяльності: особиста доречність, очікувана вагомість результатів, внутрішня цінність, що приписана діяльності;
3. Відчуття причетності до діяльності: локус причинності (ініціатор проти пішака); локус контролю по відношенню до процесу і результатів; здатність встановлювати доречні цілі;
4. Навчання як удосконалення: почуття компетенції, усвідомлення потреби розвивати навички і вдосконалюватися в обраній сфері; само ефективність;
5. Я-концепція, яка включає реалістичне усвідомлення особистих сильних боків і слабостей у потрібних навичках; особисті визначення та судження про успіх і невдачу; поняття про самооцінку; усвідомлення опанованої безпорадності;
6. Атитюд або Ставлення до вивчення мови взагалі; до конкретної мови, що вивчається; до суспільства і культури мови, що вивчається;
7. Інші афективні стани: впевненість, тривожність, страх
8. Вік і стадія розвитку
9. Стать

Відповідно до цих факторів у вивченні ІМ, можна побачити, що викладачам потрібно пробудити в студентах природну допитливість і зацікавленість; намагатися зробити завдання та діяльність значущими для студентів як на момент їх виконання, так і з урахуванням майбутнього використання досвіду для вибудовування почуття вдосконалення та скерованості. Завдання мають бути сформульованими з оптимальним рівнем складності, враховуючи зону наступного потенціалу кожного окремо. Студентам потрібно допомагати встановлювати цілі й оцінювати їх результати в умовах мінімальної тривожності, що сприятиме реальній впевненості у собі. В той же час, важливо заохочувати і сприяти позитивному ставленню до країни і культури мови, яка вивчається. Крім того, вище названі

фактори впливають один на одного, до того ж й самі перебувають під впливом зовнішніх чинників і також активно з ними взаємодіють. Зовнішні фактори, у свою чергу, також взаємодіють між собою.

Певні культурні засади країни або регіону будуть впливати на те, що відбувається у державній системі освіти, а це, в свою чергу, впливатиме на школи, вчителів, батьків тощо. Так як навчання ніколи не відбувається у вакуумі, важливо брати до уваги контекстуальні змінні, які будуть трактовані по-різному кожним окремим студентом, але які мають глибокий вплив на особистісний початковий рівень мотиваційного збудження, і також їх тривала наполегливість у досягненні обраних цілей.

Ось деякі з важливих зовнішніх чинників:

1. Значуще оточення: батьки; вчителі/викладачі; однолітки
2. Характер взаємодії з ними, який включає наявність опосередкованого навчального досвіду; характер і кількість відгуків; винагороду; характер і кількість доречної похвали; та покарання, санкції
3. Навчальне оточення, яке враховує комфорт, наявність ресурсів; обраний час (дня, тижня, року); розмір класу і школи; дух класу і школи
4. В більш широкому контексті враховуються широкі родинні зв'язки; місцева освітня система; конфліктуючі інтереси; культурні норми; соціальні очікування і постави (ставлення).

Враховуючи усі складові мотивації, можна виокремити шляхи підвищення мотивації до вивчення ІМ в загалі, і за професійним спрямуванням зокрема.

1. Визнати комплексність поняття мотивації. Мотивація є настільки складною сферою, що містить у собі багато взаємопов'язаних факторів, що було б помилкою визнавати лише один спрощений підхід. Потрібно використовувати різні підходи для отримання бажаних результатів. Крім того, важливо розуміти, що мотивація набагато складніша за лишень представлення і виконання цікавих завдань і спроби перетворити навчання на забавку.

2. Усвідомлювати існування як початкової мотивації, так і тривалої мотивації. Існує багато причин, що викликають мотивацію до вивчення ІМ, проте зовсім інші чинники утримують мотивацію протягом тривалого періоду часу.

3. Обговорювати з студентами причини, через які вони виконують завдання, або залучаються до діяльності. Ці обговорення можуть включати наступні питання: Чому вони вивчають мову, і як кожне завдання допоможе їм рухатися до цілі?

4. Залучати студентів до прийняття рішень, що стосуються вивчення ІМ. Це може включати рішення щодо діяльності, яку потрібно виконувати, як її виконувати і скільки зусиль прикладати.

5. Залучати студентів до постановки цілей у вивченні ІМ. Це дуже важливий момент мотивації, який допомагає студентам розвивати внутрішнє почуття контролю і рухатися в напрямку автономії.

6. Усвідомлювати індивідуальність студентів. Кожному потрібно мати дозвіл вчитися шляхом або способом, що є особисто значущим для них.

7. Будувати віру у себе в студентів. Важливим елементом мотивації студентів є покращення їх власного іміджу як студентів-мовників, а також їх віру у власну ефективність в процесі вивчення ІМ.

8. Розвивати внутрішні переконання. Саме ці почуття є причиною, що викликає власні дії, а також є контролюючим фактором результатів тих дій.

9. Допомогати рухатись у напрямку формування орієнтованого на вдосконалення стилю. Люди, які орієнтовані на вдосконалення, відчувають контроль над власними діями і прагнуть знайти шляхи для покращення власної продуктивності і досягти успіху у цій діяльності.

10. Стимулювати внутрішню мотивацію. Важливо допомагати студентам бачити цінність у виконанні діяльності заради самої діяльності, а не з окремих зовнішніх причин.

11. Вибудовувати сприятливе навчальне середовище. Ситуація, яка підтримує і сприяє бажанню вчитися і, у якій кожен заохочується виражати себе і розвивати свій повний потенціал ті індивідуальність, створює сильні мотиваційні умови.

12. Надавати інформативні відгуки. Таким чином студенти дізнаються, про те, що вони зробили правильно, а що ні; а також зрозуміють, що вони можуть зробити ще для покращення результатів. Вчителям потрібно усвідомлювати небезпеку надмірної ставки на захвалювання, а також на негативні наслідки покарань і зауважень.

Висновки: Отже, урахування певних аспектів формування мотивації як афективної складової навчального процесу взагалі і вивчення ІМПС зокрема має змогу допомогти викладачам винайти і використати їх під час розробки і застосування навчальних програм і планів з вивчення ІМПС для підвищення мотивації у студентів немовних спеціальностей ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Х.: Прапор, 2009. – 672 с.
3. Saville-Troike, M. *Introducing Second Language Acquisition* / M. Saville-Troike – New York: Cambridge University Press, 2009 – 206 pp.
4. Williams, M., Burden, R. L. *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach* / M. Williams, R. L. Burden – Cambridge: Cambridge University Press, 2010 – 240 pp.
5. Colman, A.M. *A Dictionary of Psychology* (3d ed.) / A.M. Colman (Ed.) – Oxford and New York: Oxford University Press, 2009 – 882 pp.
6. Wallace, S. *A Dictionary of Education* / S. Wallace (Ed.) – Oxford and New York: Oxford University Press, 2009 – 335 pp.
7. Reber, A. S., Allen, Rh., Reber, E. S. *The Penguin Dictionary of Psychology* (4th ed.) / A. S. Reber, Rh. Allen, E. S. Reber (Ed.) – London: Penguin Books, 2009 – 904 pp.
8. Harter, S. A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientations in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 1981, 17 (3), p. 300 - 312

References

1. Honcharenko S.U. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. K.: Lybid' (in Ukr.)
2. *Dictionary of Contemporary Psychology Terminology* (2009) Kh.: Prapor (in Ukr.)
3. Saville-Troike, Muriel (2009) *Introducing Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press
4. Williams, M. and Burden, R. L. (2010) *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press
5. Colman, A.M. (Ed.) (2009) *A Dictionary of Psychology* (3d ed.). Oxford and New York: Oxford University Press
6. Wallace, S. (Ed.) (2009) *A Dictionary of Education*. Oxford and New York: Oxford University Press
7. Reber, A. S., Allen, Rh., Reber, E. S. (Ed.) (2009) *The Penguin Dictionary of Psychology* (4th ed.) London: Penguin Books
8. Harter, S. (1981) A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientations in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17 (3), 300 -12

ORLOVA Natalia Volodymyrivna, Candidate of Science Bohdan Khmelnytsky national University at Cherkasy
e-mail: nnoama@mail.ru

WAYS OF MOTIVATION ENHANCEMENT TO LEARNING FOREIGN LANGUAGES FOR OCCUPATIONAL PURPOSES

Summary. *The article analyses a multifaceted concept of motivation, external and internal factors that influence initiating motivation and sustaining motivation, actual motivational foundation related to foreign languages learning, impact of social environment on motivation formation and maintenance, importance of considering motivational orientations. It also considers significance of indicating ways and means of motivation enhancement to the process of foreign languages for professional purposes learning. The article studies certain aspects of contextual fundamental nature of the term and reviews several approaches to its explanation. The article gives recommendations as for the methods and ways of motivation enhancement within the learning foreign languages for professional purposes.*

Key words: *motivation, social constructivist approach, intrinsic orientation of motivation, extrinsic orientation of motivation, external factors, internal causes*

Одержано редакцією 14.03.2016
Прийнято до публікації 17.03.2016

УДК 378.14.014.13

ПИЛИПИШИН Олег Іванович

кандидат історичних наук, доцент
ДВНЗ «Тернопільський державний
медичний університет імені І. Я. Горбачевського»

БОНДАРЕНКО Сергій Васильович

кандидат історичних наук, доцент
ДВНЗ «Тернопільський державний
медичний університет імені І. Я. Горбачевського»
e-mail: pylypyshyn_oleh@ukr.net

РОЛЬ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ВНЗ

***Анотація.** В статті зроблено спробу обґрунтувати потребу вивчення гуманітарних дисциплін під час підготовки майбутніх медичних працівників у медичних вищих навчальних закладах та процеси гуманізації та соціалізації. Формування гуманітарно-орієнтованої свідомості студентів-медиків, розвитку їх особистості та духовного світу через освоєння етнокультурних, загальнонаціональних, загальнолюдських цінностей.*

***Ключові слова:** гуманітарні дисципліни, гуманізація, соціалізація, професійна культура.*

Постановка проблеми. Вища медична освіта прагне до досягнення трьох взаємопов'язаних і взаємообумовлених цілей: дати випускникові знання, вміння, навички на сучасному науковому рівні з найважливіших розділів медицини; навчити постійному поповненню знань, самовдосконаленню за обраною спеціальністю, навичкам самоосвіти; створити умови для розвитку ініціативної, творчої особистості а саме особистості лікаря.

Освіта лікаря не може обмежуватися комплексом медичних знань, хоча їм, звичайно, відводиться першорядне місце. Значущою є і гуманітарна підготовка медика. Це було актуальним ще в середині XIX століття. Відомо ставлення до цього геніального лікаря і педагога М. І. Пирогова (1810-1881), котрий обґрунтовував необхідність гуманізації освіти шляхом зв'язку гуманітарного початку з природничим, він вважав, що гуманітарні науки мають «багаті практичні застосування», які стосуються найважливішої морально-духовної сторони життя людини.

Аналіз останніх досліджень. На деяких тенденціях та процесах розвитку сучасної вищої освіти зупиняють свою увагу українські дослідники: І. Булах, О. Волосовець, Ю. Вороненко [1, с. 10], В. Мудрак, О. Наумкіна, Т. Полухтович, О. Поляк, В. Ціпко та інші. У нашому дослідженні ми опиралися на праці В. П. Андрущенко, В. Г. Кременя, Г. О. Козлакової, І. М. Предборської та ін. вітчизняних учених, у яких проаналізовані зміни парадигми освіти в умовах сучасного інформаційного суспільства, наукові доробки з проблем викладання соціальних і гуманітарних дисциплін В. Б. Атаманенко, І. В. Васильєва, П. М. Грицаєнко.

В. Ціпко висловлює думку, що: «соціально-гуманітарні науки є узагальненими ідеями всього людства, в основі яких лежать теоретичні надбання з різних наук багатьох країн світу. Підґрунтям сучасних соціально-гуманітарних наук – є пріоритетні цінності людства, але саме метою пізнання студентами цих наук – є оптимізація шляхів та засобів досягнення соціальної справедливості, забезпечення громадської злагоди, формування інтелектуально-творчої особистості у культурному середовищі; вони є передумовою для входження молоді особистості у загальнокультурне світове співтовариство; вони формують глибокі світоглядні позиції і спрямовують на досягнення духовної самостійності у незалежному суспільстві [2, с. 34-42].

На наш погляд, недостатньо дослідженими залишаються тенденції гуманізації сучасної вищої медичної освіти України.

Метою статті є визначення методів, форм та засобів формування гуманітарно-орієнтованої свідомості студентів медичних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Суспільство здавна очікувало від лікаря доброти, милосердя, гуманізму і безкорисливості, самовідданості і постійної боротьби зі смертю і недугами аж до здатності створення дива. Знаменитий лікар і письменник В.В.Вересаєв повторював: «... При всіх інших рівних умовах, лікар на голову в моральному відношенні вище представників інших спеціальностей».

Лікар повинен бути не тільки майстерним фахівцем, але і мудрою людиною, що несе відповідальність за пацієнта. Тому він не може бути односторонньо розвинутим, обмеженим тільки своєю спеціальністю людиною. Відомо, що авторитет лікаря, який представляє собою важливий між іншими лікувальний процес, багато в чому ґрунтується не тільки на професійній компетентності (її пацієнту оцінити не так легко), але і на загальній культурі, ерудиції, особистості лікаря.

Стрімкий розвиток медицини, її технічна оснащеність, високий ступінь оновлюваності знань настійно диктують необхідність звернення до проблем гуманності, моральності, вимагають, перш за все, пошуку найбільш ефективних підходів, які сприяють розвитку у студентів медичного вузу творчих здібностей і клінічного мислення.

Відтак, гуманітарні дисципліни прагнуть до високої і надважливої мети: формування гуманітарно-орієнтованої свідомості наших студентів, розвитку їх особистості та духовного світу через освоєння етнокультурних, загальнонаціональних, загальнолюдських цінностей.

Перед вузами країни і, зокрема, перед керівництвом медичних вузів стоїть непросте завдання – не тільки сформувати у студента професійні навички, але виховати в ньому якості, необхідні для його повноцінної самореалізації в суспільстві. Особливу увагу слід приділяти вихованню у студентів медиків таких якостей, як толерантність, милосердя і патріотизм.

Принципова відмінність нового стандарту полягає в тому, що в його основу покладені не предметні, а ціннісні орієнтири. Критерієм оцінки якості медичної освіти виступає професійна компетентність як «інтегральна характеристика фахівця, яка визначає його здатність вирішувати професійні проблеми і типові професійні завдання, що виникають в реальних ситуаціях професійної діяльності з використанням знань і життєвого досвіду, цінностей і схильностей [10, с. 202]. Завдяки гуманітаризації вищої медичної освіти кінцевою метою навчання студентів є формування моральної і духовно розвиненої людини – майбутнього фахівця, незалежно від його національної та культурної приналежності, готового і здатного гармонійно поєднувати освіченість, професіоналізм, духовність і моральну вихованість [8, с. 112]. Сформувати світогляд молоді та патріотичну спрямованість поведінки в освітніх установах допоможе створення духовно-розвиваючого простору. Суспільство має створювати такі соціокультурні зразки, які, крім привабливості, будуть нести в маси високий сенс і моральні цінності [5, с. 63].

Культура завжди грала і грає важливу роль в процесі соціалізації особистості майбутнього лікаря. Знайомство студентів-медиків з історією нашої країни, з українською релігійною філософією і прилучення їх до морально-етичної спадщини вітчизняної медицини сприятиме формуванню світогляду студентів, їх моральному вихованню та розвитку національної самосвідомості, самоідентифікації і самодетермінації особистості [6, с. 131].

Тому важливе місце відводиться вивченню таких гуманітарних дисциплін, як «Історія України», «Історія української культури», «Культурологія», «Біоетика». Також першорядна роль, особливо на молодших курсах, в даному процесі відводиться викладачеві, адже в ході духовно-морального виховання студентів медичного вузу головним ретранслятором культурних і соціальних норм для студентів є саме особистість і професійна діяльність вчителя-наставника [9, с. 49], і найчастіше саме особистість викладача є вирішальною при виборі випускником області його подальшої лікарської спеціалізації. Особливу увагу слід

приділяти позааудиторним заходам, таким, як екскурсії, відвідування музеїв, театрів, гуртки, тощо особливо заходам присвяченим житті і діяльності видатних лікарів, особливо цікавими для студентів будуть розповіді про лікарів-земляків.

Ще раз зупиняючись на визначенні «професійна культура», відзначимо, що вона позначає концентрацію певної системи норм, знань, навичок і правил, які дозволяють стати молодому фахівцеві повноправним членом даного професійного співтовариства, правильно взаємодіяти з оточуючими в рамках своєї сфери діяльності» [4, с. 78]. Професійна культура медичної спільноти знаходить відображення саме в тому соціальному середовищі, яке створене в медичному вузі і просякнуте багатовіковими традиціями медицини. Найбільш прийнятною для медичних вузів представляється соціалізація з точки зору діяльнісного підходу, що виявляється як «двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого боку, процес активного відтворення системи соціальних зв'язків індивідом за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище» [7, с. 241]. Термін «соціалізація» позначає навчання людини життя в сучасному йому суспільстві. В яку б країну він не приїхав, він зобов'язаний мати хоча б елементарні уявлення про соціальну структуру і стратифікації даного суспільства, розподіл людей по класах, способах заробляння грошей і розподілі ролей в сім'ї, основи ринкової економіки та політичного устрою держави, громадянських правах і т. п.

Говорячи про діяльнісний підхід до соціалізації, відзначимо, що він передбачає створення умов для взаємодії двох її сторін: засвоєння студентом-медиком соціального досвіду і його відтворення. Лікар як людина, фахівець і громадянин має певний набір національних рис і професійних компетенцій, детермінованих особливостями культури і релігії, які проявляються в його відношенні до самого себе, оточуючих людей, державі і світу в цілому [3].

Висновок. Підводячи підсумок, хочеться особливо підкреслити, що система вищої освіти, і зокрема, вищої медичної освіти, спрямована на підготовку фахівця нового покоління – людини надзвичайно професійної, морально і духовно розвиненого. В основі як освіти, так і лікування завжди будуть критися міжособистісні людські стосунки. Саме тому, пропонуємо в медичній вищій освіті робити акцент на комплексному системному отриманні студентом, передусім, соціально-гуманітарних знань.

Список використаної літератури

1. Булах І. Є. Система управління якістю медичної освіти в Україні : Монографія / І. Булах, О. Волосовець, Ю. Вороненко [та ін.]. – Д. : «АРТ-ПРЕС», 2003. – 212 с.
2. Ціпко В. Роль соціально-гуманітарних наук у формуванні особистості студента вищого навчального закладу / В. Ціпко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини; [голов. ред. – Побірченко Н. С.]. – Умань : УДПУ ім. Павла Тичини, 2006, Вип.15. – С. 34–42.
3. Агеева Н. А. Менталитет врача в контексте гуманизации высшего образования // *Universum: Медицина и фармакология: электрон. научн. журн.* 2014. № 4 (5). [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://7universum.com/ru/med/archive/item/1231>.
4. Агеева Н. А. Профессиональная культура как нравственный императив деятельности врача // *Гуманитарные и социальные науки.* – 2013. – № 6. – с. 77-86.
5. Агеева Н. А. Социокультурные образцы как эффективное средство духовного возрождения семьи и общества // *Гуманитарные и социальные науки.* – 2012. – № 3. – с. 58-64.
6. Агеева Н. А. Этический аспект проблемы взаимоотношения врача и пациента // *Гуманитарные и социальные науки.* – 2012. – № 5. – с. 131-139.
7. Андреева Г. М. Социальная психология. М: Наука, 1994. – 325 с.
8. Шаповал Г. Н. Гуманитарный аспект медицинского образования как неотъемлемая составляющая обучения иностранных студентов-медиков // *Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история.* № 33: сборник статей по материалам XXXIII международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2014. – с. 108-112.
9. Шаповал Г. Н. Личность преподавателя как главного ретранслятора культурных и социальных норм при обучении иностранных студентов // *Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология,*

философия, история. № 32: сборник статей по материалам XXXII международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2013. – с. 49-54.

10. Шаповал Г. Н. «О понятии профессиональная компетентность» в современной педагогической науке// Успехи современного естествознания. – 2011. – № 8. – с. 201-202.

References

1. Bulakh I. E. The management system of medical education quality in Ukraine "ART-PRESS". (in Ukr.)
2. Tsipko V. The role of social sciences and humanities in the formation of personality of higher educational establishment student 15. 34-42. (in Ukr.)
3. Ageev N. A. Mindset of doctor in the context of higher education humanization // Universum. Access mode: <http://7universum.com/ru/med/archive/item/1231> (in Russ.)
4. Ageev N. A. Professional culture as the moral imperative of doctors' activity. 6. 77-86. (in Russ.)
5. Ageev N. A. Sociocultural samples as effective means of spiritual revivification of family and society. 3. 58-64. (in Russ.)
6. Ageev N. A. Ethical aspect of the problem of relationships of doctor and patient. 5. 131-139. (in Russ.)
7. Andreeva G. M. Social psychology. 325. (in Russ.)
8. Shapoval G. N. Humanitarian aspect of medical education as an integral part of foreign medical student's learning. 108-112. (in Russ.)
9. Shapoval G. N. Personality of lecturer as the main repeater of social and cultural norms within teaching foreign students. 32. 49-54. (in Russ.)
10. Shapoval G. N. «About the concept of professional competence» within modern pedagogy. 8. 201-202. (in Russ.)

Pylypyshyn Oleg Ivanovych, Ph.D., associate professor SHEE "Ternopil State Medical University named after Horbachevsky "

Bondarenko Sergiy Vasilevich, Ph.D., associate professor SHEE "Ternopil State Medical University named after Horbachevsky "

e-mail: pylypyshyn_oleh@ukr.net

THE ROLE OF THE HUMANITIES IN FORMATION OF MEDICAL STUDENTS' PROFESSIONAL CULTURE

Summary. *Introduction. Education can not be limited by medical knowledge, although they certainly have the primary place. The most important is the liberal and medical training. It was important in the middle of the XIX century. The attitude of brilliant doctor and teacher Pirogov (1810-1881) to this problem is widely known. He argued for the humanization of education through communication of humanitarian and natural, he believed that the humanities are «rich in practical applications», concerning the most important moral aspects of human life.*

Purpose. *Defining methods, forms and means of forming humanitarian-oriented consciousness of medical students.*

Methods. *Historical analysis, comparison, method of objective observation.*

Results. *An important place is given to the study of the humanities such as «History of Ukraine», «History of Ukrainian Culture», «Culturology», «Bioethics». Also, the primary role, especially at the undergraduate courses, in this process is given to the teacher, because teacher is the main relay of cultural and social norms for students within their spiritual and moral education, and often the personality of the teacher is crucial when choosing a graduate field of his future medical specialty. Particular attention should be paid to extracurricular activities, such as trips, visits to museums, theaters, clubs, etc. special event dedicated to the life and work of prominent doctors: stories of doctors-countrymen are especially interesting for students.*

Originality. *Activity approach to socialization involves the interaction with its two sides: learning medical student social experience and reproduction of it. The doctor as a man, expert and citizen has a specific set of national traits and professional competencies, determined by features of culture and religion, manifested in its relation to itself, surrounding people, country and the world*

Conclusions. *Higher education, including higher medical education, aimed at training a new generation of specialists - highly professional person, morally and spiritually developed. At the heart of both education and treatment will always lurk interpersonal human relations. That's why we offer medical higher education to focus on getting complex system of social and human knowledge by student.*

Key words: *humanities, organization, socialization, professional culture.*

Одержано редакцією 02.03.2016
Прийнято до публікації 03.03.2016

УДК 378(477) (09)

НОВАКІВСЬКА Людмила Володимирівна
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української літератури,
українознавства та методик їх навчання
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
e-mail: koliada_n@mail.ru

ТВІР ЯК ФОРМА ЛІТЕРАТУРНОЇ ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ (СЕРЕДИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

***Анотація.** У статті здійснено аналіз та простежено розвиток твору як форми літературної освіти в гімназіях середини ХІХ – початку ХХ століття. З'ясовано, що якість літературної освіти випускника гімназії, який готувався до вступу до університету, оцінювалася, передусім, за результатами підсумкового твору. Як підсумкова форма перевірки знань з літератури, вона свідчила про рівень знань учнів, досягнутий ними після закінчення середньої школи, і в той же час стартовий рівень знань вступників до університету. Таким чином відбувалася практична реалізація наступності літературної освіти середньої і вищої школи. Для досліджуваного періоду характерна тематика творів, диференційовано на три групи: теми репродуктивного характеру, які не стимулюють самостійність думки; твори дослідницького характеру, не узгоджені з віком учнів (роботи, що перевищують об'єм, посилий для цього віку); теми дослідницького характеру, що відповідають віковим особливостям, знанням із російської словесності та словниковому запасу учнів.*

Твір, будучи підсумковою формою контролю знань випускників гімназій і, одночасно, вступним випробуванням до вищої школи, був основною навчальною формою наступності літературної освіти. В той же час, навчання письмової мови на заняттях словесністю не обмежувалося змістом самої дисципліни «словесність», про що свідчить широка гуманітарна тематика творів. Твір сприяв зміцненню навичок у написанні текстів, що стосуються широкого спектру гуманітарних знань, необхідних як у філологічній, так і нефілологічній вищій освіті, а також у колі соціальних, громадських завдань випускника гімназії і в процесі його літературної самоосвіти.

***Ключові слова:** твір, літературна освіта, гімназії середини ХІХ – початку ХХ століття, словесність, теорія словесності.*

Постановка проблеми. На початок ХХІ століття розширився і поглибився поліфонічний простір, в якому формується читач, але розуміння провідної ролі літературної освіти і зусилля, зроблені державними діячами і педагогами середини ХІХ – початку ХХ століття вказують шлях актуальний і сьогодні.

Процес розвитку літературної освіти залежав від різних реформ, від постійної зміни планів і програм, від особистості вчителя, від бажання учня читати і бути освіченим. До того ж заважала формальність в оцінці результатів педагогічної діяльності. Ідеї енциклопедичності знань, які були властиві прихильникам класичної освіти, змагалися з ідеєю практичної спрямованості.

З-поміж важливих завдань підготовки учителя словесності було забезпечення наступності літературної освіти в методиці середини ХІХ – початку ХХ століття, що мало одночасно прогностичний і прикладний характер. У практичних підходах вирішувалися, передусім, питання гармонізації об'єму давньої і сучасної літератури, усунення змістовної близькості гімназичного і університетського курсу словесності; прогностичні – виявляли значущість літератури як етико-естетичного, духовноформуючого предмета [3, с. 260].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз історико-педагогічних та науково-методичних праць свідчить, що проблемам професійної підготовки вчителя словесності в історії вітчизняної вищої школи ХІХ – початку ХХ століття присвячені праці Л. Березівської, Л. Вовк, С. Гончаренка, Н. Демченко, Н. Дем'яненко, В. Курила, В. Майбороди, О. Семенов, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін. Однак проблеми розвитку теорії словесності як науки і навчальної дисципліни ХІХ – початку ХХ століття, науково-методичного забезпечення

викладання словесності у гімназійній освіті не були предметом спеціального історико-педагогічного дослідження.

Мета статті – здійснити аналіз та простежити розвиток твору як форми літературної і освіти в гімназіях середини XIX – початку XX століття.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить аналіз джерел, якість літературної освіти випускника гімназії, який готувався до вступу до університету, оцінювалася, передусім, за результатами підсумкового твору. Оцінка за твір, разом з оцінками з латинської і грецької мов, була головним мірилом рівня знань абітурієнта. Як підсумкова форма перевірки знань з літератури, вона свідчила про рівень знань учнів, досягнутий ними після закінчення середньої школи, і в той же час стартовий рівень знань вступників до університету. Таким чином, відбувалася практична реалізація наступності літературної освіти середньої і вищої школи.

Свідчення його поширеності у вищій школі знаходяться в численних навчальних планах університетів. Так, у ряді письмових робіт, передбачених навчальними планами історико-філологічних факультетів університетів, представлені реферати, переклади, коментарі і твори, що «призначаються у міру їх потреби для вивчення або контролю». Окрім прослуховування теоретичних і практичних курсів, у навчальних планах прописувалася обов'язковість у кінці кожного року «задовільного курсового твору з групової спеціальності» [3, с. 269].

Значущість твору у вищій школі підтверджується при аналізі «Опытов историко-филологических трудов студентов Главного педагогического института» (1852 р., 1853 р.). Теми студентських творів групувалися за трьома напрямками: класичне і нове європейське літературознавство; порівняльне мовознавство; педагогіка. Така спрямованість простежується і в темах студентських робіт: «Исследование исландской исторической “Саги о Фритьофе”», «Исследование правописания Реймского Евангелия, сравнительно с правописанием Остромировым», «Мысли Платона о воспитании юношества, с очерком жизни философа и его литературной деятельности» [11, с. 5–178].

Відсутність тем творів, пов'язаних з історією вітчизняної літератури, відбиває динаміку становлення історичного підходу до вивчення літератури, який на той час ще реалізовано на практиці. На думку сучасних дослідників, організація історико-філологічних факультетів і включення в програму випускних класів гімназії історико-літературних курсів утверджують до середини XIX століття «історичний напрям у російському викладанні словесності в навчальних закладах різного типу» [15, с. 86]. Проте, на думку О. Гетьманської, тематика творів студентів свідчить про те, що історія літератури, присутня в лекційних курсах цього періоду, ще не знайшла достатньої методичної бази, щоб стати предметом самостійної дослідницької діяльності студентів [3, с. 270].

Першою гімназійною програмою, в якій методика творів старших класів увійшла до змісту спеціального розділу, стала «Примерная программа русского языка с церковнославянским и словесности» (1890 р.). Відповідно до цієї програми твори належали до стилістичних вправ. До цієї ж групи входили переклади з класичних мов на російську, письмовий виклад змісту твору (як російського, так і класичного), письмовий звіт про вивчення програмного твору, розбори творів (зміст, план, форма, ідея тощо) [13, с. 102].

Методика творів тісно пов'язувалася з роботою над іншим видом стилістичних вправ – перекладами з класичних мов на російську. Вдосконалення письмової мови залежало від уміння точно перекладати з грецької і латинської. Така неочевидна, на перший погляд, взаємозумовленість навичок твору і техніки перекладів, отримала в програмі серйозну аргументацію. Вправляючись у написанні одних тільки творів, учні вчилися висловлювати лише власні думки у відповідних їм мовленнєвих нормах, а «...оскільки думки ці, природним чином, відповідно до віку учнів, досить беззмістовні, то і зовнішні форми їх, при потребі, можуть бути незначними, обертаючись в досить обмеженому колі більш менш стереотипних виразів» [13, с. 104].

Для того, щоб навчити учнів користуватися багатством рідної мови повною мірою, і пропонувалися вправи в перекладах російською мовою зразків старогрецької і

давньоримської літератури. На думку укладачів «Примерной программы русского языка с церковнославянским и словесности» (1890 р.), вправляючись у точній передачі класичних текстів російською мовою, учні «... засвоювали б усі особливості рідної мови шляхом її постійного порівняння зі зразковою мовою Давнього Риму і Греції» [13, с. 105]. Первинне знайомство з цією методичною рекомендацією могло привести до думки про другорядний характер художньої російської мови в порівнянні з класичними зразками. Але більш детальний аналіз переконує в тому, що класичні тексти використовувалися, в основному, для вдосконалення наукової і публіцистичної мови, як ключових стилів мови, що використовувалися у творах. В той же час, не можна не відзначити значний вплив методів еллінізованої школи і на методика «російського твору» [3, с. 271].

Методика твору, встановлена програмою 1890 року, підкріплювалася численними теоретичними розробками. У кінці XIX століття і в перше десятиліття XX століття стали широко відомі роботи С. Брайловського, В. Істоміна, Д. Овсянико-Куликовського, Л. Шуміловського, С. Ларіонова, О. Алфьорова, В. Голубкова та ін. Високий рівень вимог до екзаменаційного твору, що пред'являвся вищою школою, в цілому, не заперечувався методичним співтовариством. Так, на думку Л. Шуміловського, для навчання у вищій школі потрібне було уміння викласти свою думку, розвинути і обґрунтувати її. Іншими словами, університети у своїх вихованцях бачили не лише пасивних носіїв вкладених у них знань, але й людей, які творчо їх засвоюють і розвивають, «пускають в круговий оборот життя». Останнього ж завдання неможливо було досягти, не опанувавши мистецтво слова [17, с. 2].

Таким чином, у вітчизняній методиці сформувалася чітка позиція: вища школа, вирішуючи власні завдання, не могла поступитися рівнем вступного твору, навіть якщо в середній школі така форма контролю навчальних досягнень переживала так звані кризові часи.

На думку сучасних дослідників, «криза жанру» твору пояснювалася переважанням репродуктивних підходів у викладанні словесності. В той же час, вагома частка схоластики в існуючій методиці не була єдиною причиною «невдач» письмових вправ. Річ у тому, що щоденна практика творів відставала від офіційних рекомендацій. У методичному розділі навчальних планів, розроблених міністерством у 90-і роки XIX століття, давалися вичерпні рекомендації стосовно тематики творів у старших класах: тема твору повинна була відповідати пройденому курсу і віку учнів; не можна було черпати теми виключно з наявних підручників; кожен викладач російської словесності зобов'язаний був сам пропонувати теми і допомагати учням у виробленні плану (поки вони ще не набули навичок у письмовому викладі своїх думок). Слід було також уникати занадто широких тем, що стосувалися декількох історичних епох або цілого ряду літературних явищ; предметом самостійних учнівських робіт повинні були стати твори кращих російських письменників «з напрямом позитивним, і притому істинно художні, здатні сприяти правильній літературній освіті учнів» [16, с. 48].

Як показав аналіз джерел, гімназійна практика не завжди відповідала офіційним рекомендаціям. Аналіз творів у старших класах гімназії свідчить про незначну кількість літературних тем. Так, у 5 – 7 класах, де вже вивчалися відомі твори російської літератури XVIII століття, переважали формулювання загального морально-морального або історичного характеру, наприклад: «Летние и зимние удовольствия учениц» (5 клас); «Причины и следствия грекоперсидских войн» (5 клас); «Причины, вызвавшие развитие образованности в юго-западной Руси XVII века» (VI клас) [7, с. 22–24].

Поширеність тем подібного «малолітературного» характеру, приводила, до деякої «методичної провокації» – побудувати твір як загальне просторове міркування. До таких тем можна віднести такі: «Глубокий старец и младенец» (6 клас); «О народной словесности» (6 клас); «Что составляет защиту отечества против внешних врагов» (6 клас); «Истинное просвещение неразрывно соединяет умственное развитие с религиозно-нравственным» (6 клас) [7, с. 28–29].

Тільки до 7 класу кількість тем публіцистичного характеру знижувалася, на перший план виходили теоретико- й історико-літературні формулювання, наприклад: «Татьяна и

Ольга в романе Пушкина “Евгений Онегин”»; «Сравнение комедии Д. И. Фонвизина «Бригадир» и комедии А.Н. Островского “Свои люди – сочтёмся” относительно идеи и характеров отдельных лиц» [7, с. 27].

Незадовільність репродуктивної методики призводила до того, що деякі учені-філологи закликали зовсім відмовитися від такої форми, як твір. Так, академік Д. Овсянико-Куликовський писав: «Пора б вже відмовитися від псевдопедагогічної думки, ніби вправи в письменництві на задані або незадані теми приносять користь, «розвивають». Це – тільки школа головоломної схоластики, софізмів, хитрощів і обманів; це – абсолютно безплідна витрата часу, як для учня, так і для викладача» [10, с. 429].

Категоричність позиції Д. Овсянико-Куликовського була викликана не лише слабкістю практичної роботи над твором, але і масовим поширенням посередніх посібників, що «полегшують» роботу учнів. Так, С. Брайловський, критикуючи такі посібники, вказував на цілий ряд методичних помилок, які вони містять: відсутність головних питань – чому вчити при навчанні шкільному твору і як учити; пропозиція готових зразків твору на різноманітні теми, що, на думку методиста, «спонукало і привчало учнів до плагіату»; надмірність теоретичних міркувань, тоді як написання творів – справа практичної навички; орієнтованість не стільки на учня, скільки на учителя [2, с. 31].

Подібні книги отримали в методиці загальне, значною мірою оцінне найменування – «темники». Вони пропонували не лише плани, але і самі тексти творів. Замість вироблення самостійних підходів до аналізу твору, учням пропонувалися готові результати чужої роботи. Шкода такого репродуктивного підходу була б набагато меншою, якби пропонувані зразки були виконані на належному рівні, але якість планів і текстів творів залишала бажати кращого [3, с. 273].

До подібних видань сучасні дослідники відносять книгу О. Семенова «Планы и сочинения. Курс VII класса гимназий» (1912 р.). У двотомному виданні представлено 116 тем і планів-конспектів творів, пов'язаних з російською літературою XVIII – XIX ст. Воно багато в чому дублює зміст підручників із літератури, зокрема, підручник словесності В. Саводника «Очерки по истории русской литературы XIX века» (1906 р.). Дослідницький характер творів, вміщених у цьому посібнику, зводився до мінімуму. По суті, автором посібника пропонувався жорсткий алгоритм розкриття теми – учням же залишалося тільки внести «фактичні докази» до запропонованої схеми розбору. Показовим у цьому сенсі є план-конспект на тему «Город N и его обитатели по “Мёртвым душам” Н.В. Гоголя» [14, с. 186].

Динамічне наростання кількості тем творів для старших класів на початку XX століття привело методистів до спроб їх класифікувати. Одна з таких класифікацій, запропонована Л. Шуміловським, свідчить про широку гуманітарну (не лише історико-літературну) спрямованість тематики творів навіть у старших класах гімназії. У випускному класі методист виділяє декілька тематичних напрямів, а саме: літературний (наприклад, «Чеховские интеллигенты», «Фамусов»); історичний («Реформы Петра Великого», «Основание Петербурга»); географічний («Описание моей родной губернии», «Волга»); автобіографічний («Мои воспоминания о средней школе»); історико-культурний («Жизнь как школа») [17, с. У–1X].

Таким чином, підсумкова форма контролю, не обмежуючись історією літератури, перевіряла, насамперед, міру «володіння складом», а вже потім знання історико-літературного курсу, і це слід враховувати, визначаючи зміст «фінішних» літературних умінь випускників гімназій. Проте, на думку сучасних дослідників, класифікація творів за тематичною ознакою не дає можливість оцінити міру використання в них продуктивної пізнавальної діяльності учнів [3, с. 274].

Спробу оцінити застосування продуктивного дослідницького пошуку при написанні творів дослідниця О. Гетьманська здійснила на матеріалі творів випускників гімназій за 1907 р., які було диференційовано на три групи:

- теми репродуктивного характеру, які не стимулюють самостійність думки. До цієї групи, наприклад, віднесено тему «Г.Р. Державин как певец Екатерины II», а також

тему «архаїчного характеру», які не могли викликати стійкого інтересу учнів (наприклад, тема «Какие требования предъявляет человеку “Домострой”»);

- твори дослідницького характеру, не узгоджені з віком учнів (роботи, що перевищують об'єм, посильний для цього віку). Наприклад, теми «Указать по литературным памятникам идеалы, которые переживало русское общество» і «Природа в произведениях первоклассных поэтов»;
- теми дослідницького характеру, що відповідають віковим особливостям, знанням із російської словесності та словниковому запасу учнів. З представлених гімназичних творів до дослідницьких тем ми змогли віднести лише один твір: «Пётр Великий в произведениях А.С. Пушкина: “Полтава”, “Пир Петра Великого”, “Медный всадник”, “Арап Петра Великого”, “В надежде славы и добра”» [8, с. 76, 90, 154, 160, 186, 312, 386].

Таким чином, теми дослідницького характеру в загальному обсязі творів займають дуже незначну частину. Повторюваність тем стають на цьому етапі істотною перешкодою для успішності шкільного твору як форми, яка поєднує «фінішні» знання гімназиста і «стартові уміння» студента. Крім того, кінцева мета шкільних творів – сприяння розвитку логічного мислення, закріплення у свідомості учнів ідеї твору, – були важко здійсненими, оскільки сам принцип роботи над твором полягав, багато в чому, у викладі того, що вже було вивчене і обговорене в класі, а це вело до механічного відтворення відомого матеріалу.

З часом шаблонність і механістичність творів вітчизняна методика початку ХХ століття протиставила його нову форму, в якій реалізовувалася якнайповніше ідея спадкоємності літературної освіти – з класної півторагодинної вправи твір все частіше переходив у домашню форму. О. Алфьоров у своєму підручнику «Родной язык в школе» приводить широкі обґрунтування для перенесення шкільного твору додому, аргументуючи це двома причинами: чим старший клас, тим більше матеріалу повинен мати в розпорядженні учень для роботи, а значить більшого значення набували домашні твори у випускному класі гімназій; такий порядок, з точки зору методиста, понад усе відповідав умовам роботи з текстом, з якими зустрічався учень після закінчення школи та вступі в університет [1, с. 276–277].

Розглядаючи 8 клас гімназії як перехідний етап до роботи у вищій школі, О. Алфьоров пропонує замінити написання декількох невеликих творів на один річний домашній твір у випускному класі, підвищивши вимоги до його рівня. Учений вибудовує розгорнуту методику випускних творів у випускному 8 класі, включаючи роботу над списком літератури з кожної теми. Щоб переконатися в перехідному характері домашнього твору (від середньої до вищої школи), приведемо одну з тем річного проекту і додаткові посібники до неї, запропоновані О. Алфьоровим. Наприклад, для твору «Основные взгляды И.С. Тургенева по его переписке и “Стихотворениям в прозе”» рекомендувалися такі джерела: «И.С. Тургенев» І. Іванова (1896 р.); Перша збірка листів І. Тургенева (1884 р.); «Неизданные письма И.С. Тургенева к г-же Виардо и его французским друзьям», видані І. Гальпериним-Камінським (1900 р.); Повне зібрання творів І. Тургенева, Т. IX, XII (1898 р.); «Тургенев» Д. Овсяннико-Куликовського (1909 р.); «Помраченье божков и новые кумиры» О. Измайлова (1910 р.).

На думку сучасних дослідників, оцінка поглядів І. Тургенева щодо його епістолярної спадщини, передбачала роботу дослідницького характеру, пов'язану з аналізом як листів письменника, так і літературознавчих джерел. Серйозна теоретична основа твору (список джерел) і тривалість його написання (цілий навчальний рік) значно наближали методику випускного твору до правил роботи над науковим рефератом у вищій школі [3, с. 277].

Як свідчить аналіз джерел, усі авторитетні посібники пропонували бібліографічні списки додаткової літератури, спрямовані на розвиток самостійної діяльності учнів. Наприклад, Л. Шуміловський вважав, що в процесі роботи над твором «...за підручником повинна йти популярна книга, а за популярною книгою – наукова праця» [17, с. 6].

Ще один варіант загального списку посібників з розвитку письмової мови для середніх і старших класів представлений у книзі В. Самсонова «Методическое руководство

для ведення шкільних сочинень» (1907 р.). У роботі над твором в середніх і старших класах методист пропонує учням відомий в цей період двотомний посібник А. Глазунової і А. Разіної «Задачи и планы для упражнений в письменном изложении мыслей» (1898 р.); книгу Д. Тихомирова «Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе: Методика обучения грамоте, объяснительному чтению, толковому изложению мыслей, грамматике, правописанию и церковно-славянскому чтению» (1887 р.); книгу Ц. Балталона «Пособие для литературных бесед и письменных работ» (1891 р.); посібник В. Острогорського «Русские писатели как воспитательно-образовательный материал для занятий с детьми и для чтения народу» (1885 р.).

Аналіз джерел свідчить про відсутність уніфікованого підходу до формування списків додаткової літератури. Так, якщо в списку В. Самсонова звертає на себе увагу методична спрямованість посібників і їх адресація учителям, то список Л. Шуміловського – швидше, серйозна наукова база для самостійної дослідницької діяльності учня [3, с. 277].

В цілому, диференціація дослідницьких і репродуктивних підходів до твору була важливою для розуміння того, на якому етапі і в якій послідовності необхідно було вводити в твори власні роздуми учнів про літературний матеріал. У зв'язку з цим цікаве трактування двох основних підходів до твору («репродуктивного» і «узагальнюючого»), представлені в методиці С. Ларіонова. З трьох формулювань «мистецтво писати твір», «задавати твір» і «учити складати твір» С. Ларіонов наполягає на останньому [4, с. III].

Подальше знайомство із запропонованими методистом планами творів показує, що вони розраховані на учнів, які глибоко знають історико-літературний курс; навчання твору за С. Ларіоновим – це не «метод шпаргалки» або складання тексту відповідно до запропонованого плану, а вдумливе, багато в чому наукове розуміння теми. Типологія творів, запропонована С. Ларіоновим, побудована на послідовному ускладненні теоретико-й історико-літературного змісту роботи і являється, по суті, перехідною методикою від твору в середній школі до твору в університеті [4, с. 5–6, 162–163].

Близьким до методики С. Ларіонова «дослідницько-технологічний» підхід до навчання твору є підхід, запропонований у праці О. Лебедева «Задачи школьных сочинений» (1916 р.). Учити твору методист пропонує не теоретично, «не наказом», а «показом». У логіці А. Лебедева це означає, що будь-якому письмовому твору повинен передувати твір усний, складений в класі, «на очах учнів». Далі учений визначає шкільний твір як «дуже складний виріб», технологією якого учні повинні оволодіти до кінця курсу; але спроби ці слід починати з 5 класу [5, с. 276].

С. Ларіонов та і О. Лебедев розвивають ідеї «посильної для учнів творчості» та «самостійності» шкільної програми 1915 р., відповідно до якої при виконанні домашніх творів старшокласники повинні були показати свою обізнаність як у змісті твору, так і відносно рекомендованих посібників на запропоновану тему [6, с. 51].

Методика твору передреволюційного періоду отримала остаточне оформлення на Першому всеросійському з'їзді учителів-словесників (1916 р.). У виступах на з'їзді методистів О. Алфьорова і В. Голубкова, а також в остаточній резолюції була представлена розгорнута оцінка існуючої методики твору та шляху її вдосконалення. Про незадовільний стан твору в школі йшлося у виступі В. Голубкова, побудованому на аналізі вчительських анкет. Здійснений аналіз привів автора до висновку про наявність тісного зв'язку роботи над літературним твором у старших класах зі змістом гімназійного курсу історії і теорії літератури. Проте, така констатація була чи не єдиною позитивною характеристикою існуючої методики. Основними її недоліками методист вважав відсутність у творах достатнього простору для самодіяльності учнів і вимогу викладу вже засвоєного матеріалу, а також «односторонньо логічний характер» творів, що мало зачіпає емоції і уяву учнів [12, с. 37].

Найважливішим питанням методики творів О. Алфьоров і В. Голубков вважали питання мотивації або інтересу учнів до навчального матеріалу і способів його передачі. Шляхи формування інтересу обох методистів пов'язували з вирішенням трьох основних питань: з індивідуалізацією тем творів; з поглибленою роботою над планом твору на

історико-літературну тему; із затвердженням домашнього твору основним типом творів у випускному класі. На основі доповідей О. Алфьорова і В. Голубкова на 3'їзді ухвалено резолюцію про письмові роботи учнів, в якій основними пунктами стали відповідність тем особистісним інтересам учнів, розвиток творчих здібностей у процесі підготовки і написання роботи, індивідуалізація тем творів [12, с. 39, 47].

На початку XX століття із запровадженням вступних іспитів у навчальних закладах значення твору різко зросло. Літературна тематика вступних творів, що затвердилася, була зумовлена об'єктивними успіхами викладання словесності в середній школі. Так, у 1907 р. з 6552 осіб, які закінчили державні гімназії, впоралися з твором 6425 осіб (число незадовільних творів склало тільки 1,9 % від загальної кількості випускників) [9, с. 52–53].

Висновки. Таким чином, твір, будучи підсумковою формою контролю знань випускників гімназій і, одночасно, вступним випробуванням до вищої школи, був основною навчальною формою наступності літературної освіти. В той же час, навчання письмової мови на заняттях словесністю не обмежувалося змістом самої дисципліни «словесність», про що свідчить широка гуманітарна тематика творів. Твір сприяв зміцненню навичок у написанні текстів, що стосуються широкого спектру гуманітарних знань, необхідних як у філологічній, так і нефілологічній вищій освіті, а також у колі соціальних, громадських завдань випускника гімназії і в процесі його літературної самоосвіти.

Перспективи подальшої наукової роботи в означеному напрямі вбачаємо дослідження різних аспектів проблеми становлення і розвитку теорії словесності як науки і навчальної дисципліни XIX – початку XX століття.

Список використаної літератури

1. Алфёров А. Д. Родной язык в средней школе: Опыт методики / А. Д. Алфёров. – М. : Сотрудник школы, 1911. – 556 с.
2. Брайловский С. Н. О школьном сочинительстве / С. Н. Брайловский // Русский филологический вестник. – 1910. – № 1. – С. 25–39.
3. Гетманская Е. В. Словесность в средней и высшей школе. Традиции преемственности: историко-методический очерк : монография / Е. В. Гетманская. – М. : МПГУ : Прометей, 2013. – 407 с.
4. Ларионов С. С. Сборник тем для сочинений в старших классах средней школы и на окончательных испытаниях / С. С. Ларионов. – Тифлис, 1915. – 199 с.
5. Лебедев А. М. Задачи школьных сочинений / А. М. Лебедев // Родной язык в школе. – 1916. – № 6. – С. 274–276.
6. Материалы по реформе средней школе. Примерные программы и объяснительные записки. – Петроград, 1915. – 547 с.
7. Методические указания относительно преподавания русского языка и словесности в женских среднеучебных заведениях / Авт.-сост. Истомин В. А. // Русский филологический вестник. – 1891. – № 1. – С. 1–31.
8. О темах по русскому языку для письменных ученических сочинений в средних учебных заведениях // Авт.-сост. А. Филонов. – Спб : Типография Глазунова, 1908. – 387 с.
9. Об испытаниях зрелости в 1907 году // Журнал Министерства народного просвещения, 1908. – Ч. XVIII. – С. 47–63.
10. Овсяннико-Куликовский Д. Н. О преподавании теории словесности в средней школе / Д. Н. Овсяннико-Куликовский // Вопросы теории и психологии творчества. – X., 1911. – С. 426–430.
11. Опыты историко-филологических трудов студентов Главного педагогического института. – Выпуск 6. – Спб. : Типография Императорской Академии наук, 1852 – 312 с.
12. Первый Всероссийский Съезд преподавателей русского языка средней школы в Москве (27 декабря – 4 января 1917 г.). – М., 1917. – 62 с.
13. Примерная программа русского языка с церковнославянским и словесности // Журнал Министерства народного просвещения. – 1890. – № 12. – С. 80–107.
14. Семёнов А. К. Планы и сочинения. Курс VII класса гимназий. Выпуск II. / А. К. Семёнов. – Одесса, 1912. – 192 с.
15. Сосновская О. В. Концептуальные основы литературоведческой подготовки современного учителя начальных классов: монография. – М., 2004. – 465 с.
16. Учебные планы и примерные программы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения. – Спб. : Типография Императорской Академии наук, 1890. – 180 с.
17. Шумиловский Л. И. Руководство к самостоятельному составлению ученических сочинений: Пособие для учащихся, экстернов, для самообразования и для подготовки к экзаменам в спец. высш. учеб. заведения. Т.1. : Темы историко-культурные и отвлечённые / Л. И. Шумиловский. – Спб., 1910. – 176 с.

References

1. Alferov A.D. (1911) Native language in high school: a technique Experience. M.: An employee of the school, 556.
2. Brailovsky S.N. (1910) About school writing / SN. *Brailovsky Russian philology Gazette*. № 1. 25-39.
3. Hetman E.V. (2013) Literature in middle and high school. Traditions succession: historical and methodological essay: Monograph. Moscow: Moscow State Pedagogical University: Prometheus, 407.
4. Larionov S.S. (1915) Collection of themes for the works in high school and at the final testing. Tbilisi, 199.
5. Lebedev A. M. (1916) Objectives school essay. *Native language at school*. № 6. 274-276.
6. Materials for the reform of the secondary school. Sample programs and explanatory notes. Petrograd, 1915. 547.
7. Guidance on the teaching of Russian language and literature in women's institutions sredneuchebnyh. *Russian philology Gazette*. 1891. № 1. 1-31.
8. Topics on the Russian language for the students' written works in secondary schools. Avt.-status. A. Filonov. St. Petersburg: Printing Glazunov, 1908. 387
9. Testing maturity in 1907. *Journal of the Ministry of Education*, 1908. Part XVIII. 47-63.
10. Ovsyaniko –ulikovskii D.N. (1911) On teaching the theory of literature in high school. *Questions of the theory and the psychology of creativity*. 426-430.
11. Experiments historical and philological works of students of the Main Pedagogical Institute. Issue 6 - St. Petersburg. : Printing of the Imperial Academy of Sciences, 1852. 312.
12. First All-Russian Congress of Teachers of Russian Language High School in Moscow (Dec. 27 - Jan. 4, 1917). M., 1917. 62.
13. Approximate program of the Russian language from Church Slavonic and literature // *Journal of the Ministry of Education*. 1890. № 12. 80-107.
14. Semenov A.K. (1912) Plans and works. Course VII grammar class. Issue II. Odessa, 192.
15. Sosnovskaya O.V. (2004) Conceptual foundations of modern literary training of primary school teachers: a monograph. M. 465.
16. Curricula and model programs of subjects taught in the gymnasium, and the Ministry of Education preschools. Spb. : Printing of the Imperial Academy of Sciences, 1890. 180.
17. Shumilov L.I. (1910) Guide for independent preparation of student works: Allowance for students, externs, for self-learning and exam preparation in the spec. Executive. Proc. institutions. V.1. : Topics historical, cultural and distracted. St. Petersburg, 176.

NOWAKIWSKA Lyudmyla Volodymyrivna, Ph.D., Associate Professor, assistant professor of Ukrainian literature, ukrainian and methods of teaching Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
e-mail: koliada_n@mail.ru

**WORK AS A FORM OF LITERARY GYMNASIUM EDUCATION
(MIDDLE OF THE NINETEENTH - EARLY TWENTIETH CENTURY)**

Summary. *The article analyzed and traced the development of the work as a form of literary her education in schools mid XIX – early XX century.*

It is found that quality of literary education graduate school, which was preparing to enter the University, evaluated primarily on the results of the final product. Score from work, along with estimates of the Latin and Greek languages and was the main measure of knowledge entrant. As the final form of testing of literature, it is indicative of the level of knowledge of pupils achieved them after high school, and at the same time starting level of knowledge of entrants to university. Thus, there was the practical realization of the continuity of literary education middle and high school.

For the period studied characteristic theme works, differentiated into three groups: the theme of reproductive nature that do not stimulate independent thought; Research works of nature are not consistent with the age of the students (of which exceed the volume messenger for this age group); Research topics character corresponding to the age peculiarities, knowledge of Russian literature and vocabulary students.

The product, being the summary form of control of knowledge of grammar and, simultaneously, entrance examinations to high school, was the main form of educational continuity literary education. At the same time, teaching writing in the classroom verbiage is not limited to the content of the subject «literature», as evidenced by the broad themes of humanitarian. The work helped to strengthen skills in writing texts regarding a wide range of human knowledge needed both philological and non-philological higher education and in social circles, hromadsknyh tasks graduate high school and during his literary self.

Key words: *work, literary education, middle school XIX – early XX century, literature, theory of literature.*

*Одержано редакцією 10.03.2016
Прийнято до публікації 12.03.2016*

**THE STAGES OF DEVELOPMENT THE CONCEPT
"INDIVIDUALIZATION OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE TEACHER"
AS A SCIENTIFIC PROBLEM**

***Анотація.** У статті проаналізовано зміст поняття «Індивідуалізація професійної підготовки вчителя» як наукової проблеми у різного роду словниках, та роботах видатних науковців різних періодів, як закордонних так і вітчизняних. Зазначено, що індивідуалізація це врахування в процесі професійної підготовки індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах незалежно від того, які особливості й у якій мірі враховуються. Було відмічено, що деякі вчені під поняттям «індивідуалізація професійної підготовки» розуміють відносну індивідуалізацію, а саме: орієнтується на індивідуально-психологічні особливості студента; будується з урахуванням індивідуальних відмінностей майбутніх учителів; здійснюється принцип індивідуального підходу, врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання в усіх його формах і методах незалежно від того, які особливості і якою мірою вони враховуються.*

***Ключові слова:** індивідуалізація, професійна підготовка, індивідуалізація професійної підготовки, наукова проблема, теоретичний аспект, індивідуальний підхід.*

Defining of the problem and the analysis of the last researches and publications. The implementation of the Bologna process in the educational system of Ukraine led to many significant changes. At present the skills of teacher should vary according to the requirements of credit-modular system.

In terms of adaptation of the national higher education system under the Bologna Convention, modern curricula the future teacher must possess high qualification skills and the abilities in general, but the content of the Recommendations of the Council of Europe on language education policy creates new requirements even for future teachers of foreign languages in the context of demonstrating his high level of educational and professional competence, of the readiness to ensure the quality of European education and transition of new forms and methods of training in the field of foreign languages, of facilitating the student's mobility within the European educational space.

Upgrading the quality of the system of professional-pedagogical training makes the usage of modern forms, methods and means of training future professionals. The lack of Ukrainian teacher training system is the absence of the flexibility of the education system, the ability to quick adaptation to the new demands of modern society. Humanization - a central component of the new pedagogical thinking, which involves reviewing, re-evaluating of all components of the educational process in the light of self-creating function is one of the main directions of modernization of higher education in Ukraine. The unified system of training of future teachers (teacher of foreign languages in particular), which was for years dominating in high school, led to leveling of the individuality. Under these conditions one of the important principles of training - taking into account the individual and age characteristics of the student (his abilities, aptitudes, interests, aspirations, etc.) has been realized inefficiently. As a result there is the crisis of development, self-development and personal fulfillment.

Individualization as the principle philosophical explanation is being originated from the ancient Greek philosophers (Epicurus, Democritus, Leucippus, Plato, Aristotle and others). They developed this concept from a mechanical "objective" character to giving it the human qualities of "individuality" (Descartes, John. Locke, Leibniz G.). But individualization is not the same as the individuality [1].

In psychology, this concept has a narrower meaning. **Individualization** - the allocation of the individual characteristics of the initial indifference [2].

Sociology examines this formation at different angles:

1. The process of allocation of the human as a relatively independent entity in the historical development of the societies, relations;
2. The process and the result of a combination of social demands, expectations, norms and values with the specific needs, characteristics and styles of individuals;
3. The process of differentiation common to a given social group (class, social stratum) living conditions and their replacement by more specific;
4. Breaking the group relations and the emergence of independent individuals who have close and long relationships with others [3].

The analyses of the psychological literature, appealing to the encyclopedic sources lead us to believe that the term *individualization* marks our need to differ from the others in some respects, not to be or not feel exactly like them. Despite the desire to be something like the others, most people cherish their sense of identity; this partly explains our strange and sometimes ridiculous behavior [4].

During individualization the scientists and the educators understand all forms and methods of taking into account the individual characteristics of the training. From these perspectives, "personalization" is not a concept as it is considered by the domestic science but the individualized learning system [5].

Most active search for methods of individualization of the educational process was carried out in the USA, where the decentralized school management made it possible to experiment with forms of training. The US scientists, on the basis of their theory of constant intelligence, have developed the conclusion that the duty of the school is to provide differentiated and individualized training that takes into account the characteristics of each student and gives him the opportunity to advance in mastering the curriculum of own pace. This theory demanded the increasing attention to the individuality, to the nature of the child: "We must take the place of the child in and out of it. Not the programs but only she/he must determine both the quality and the quantity of education" [6].

In foreign pedagogy in recent decades the problem of individualization of learning has been considered controversially by different scientists. German teacher V. Korrel' believes that the creation of groups with different levels of learning objectives and individual pace of educational progress is the way to implement it. The followers of behaviorist ideas (J. Watson, B. Skinner, E. Thorndike, D. Prymek) advocate such a system that is made by direct inclusion of the students in the system of education, the aim of which is to the development the certain abilities. The pedagogues- humanists (D. Myers, M. Fantini, J. Neller, K. Patterson, A. Combs, J. Holt) have the positions of the "free exercise": identifying the cognitive needs and the formation of identity. In terms of general didactic development of the methods of individualization of the educational process is characterized by a rejection of the basic elements of class-task systems (stability of basic training and formation of homogeneous); substitute teacher functions, acting mainly as an organizer, consultant; developing individualized learning technologies [7].

In our pedagogical experiment we explore the concept of *professional training*, which is located in pedagogy along with the concept of education, namely **the individualization of professional training**.

The scientists studied various aspects of social-professional development of the individuality, namely: the theory of a competency-oriented approach to the education of the teacher has been highlighted in the works of N. Bibik, I. Zymnya, I. Zyazyun, N. Kuzmina, L. Mitina, O. Savchenko; in particular the formation of the professional competence at high education institutions has been analyzed by such researchers as: N. Balovsyak, I. Bavshyn, B. Bespalov, S. Fedorova; the theory of the content and the technology of the psychological-pedagogical training of teachers has been explored by G. Ball, G. Kostyuk, S. Maksymenko, Yu. Prykhod'ko; the issue of the educational

process at the university has been experimented by V. Bezpalko, Yu Babanskyi, S. Goncharenko, N. Kuzmina, O. Piskunov; the psychological-pedagogical development of the theory of creative abilities of the individuality has been worked out by B. Ananiev, L. Vygotskyi, P. Gal'perin, N. Talyzin; the questions of the teacher's training to the future activities have been covered in the experimental researches of O. Bida, G. Kryvosheev, V. Nesterenko.

While defining the theoretical and methodological foundations of the individualization of training we should to emphasize on the outstanding role of the "individual approach in preparing the future teachers" and the "training profile". The scientific grounds of the occurrence of the individual approach have been gradually defined in different investigations of personality that were made up by such representatives of the classical psychology, as W. James V. Stern, E. Spranger, Z. Freud, I. Sikorskyy, M. Lange, O. Lazurskyy, K. Jung, P. Janet, J. Piaget, L. Vygotsky, G. Allport, A. Maslow, E. Mounier, K. Rodgers, K. Leonhapt, F. Lersh, S. Rubinshteyn, B. Teplov, B. Ananiev, V. Kovalyov, V. Myasyshchev O. Leontiev G. Kostiuk, P. Pelekh, P. Chamata, V. Merlin, O. Bodalyov, B. Lomov, D. Nikolenko and many others.

Modern requirements to forming the individual approach have been gradually defined in the investigations of the known psychologists as K. Abulkhanova-Slavska, V. Davydov, M. Malkov, V. Molyako, L. Ppokoliyenko, O. Tkachenko, I. Yakymans'ka, O. Asmolov, I. Bech, M. Boryshevsky, O. Kulchytska S. Ma xymenko, V. Morhun, V. Stolin, V. Tatenko T. Tytarenko, V. Titov.

At the specialized field of psychology and pedagogics of labour and professional training the important reasons of establishment of the individual approach have been investigated by G. Kostyuk, Ye. Mileryan, E. Klymov, O. Holomshtok, I. Zyazyun F. Ivaschenko T. Kudryavtseva, V. Molyako, Ye. Faraponova V. Chebyshev, M. Shkil', M. Yarmachenko, N. Nychkalo, Yu. Mashbyts', G. Ball, Yu. Hil'buh, V. Bondarovska, V. Kozakov, V. Semychenko, Yu. Trofimova, N. Chepeleva, O. Piehota S. Sysoyev, T. Yatsenko and others.

The conducted historical overview enables us to realize that taking into account the principle of individual approach can be seen as a technologized system, and the study of the experience of individualized learning, including foreign, is the basis for building modern personal-oriented technologies of the *individualization of professional training at high school*.

The purpose and tasks. The purpose of this writing is - to define the features of individualization of training of teachers of foreign languages at higher education institutions. *The purpose* of this exploration is to analyze and to synthesize the investigational concept as a scientific problem.

The main content of the article. Today, there are different views on the organization of training of teachers at high educational institutions, including the concept of individual-creative approach to education and training students. In connection with the transition to a multi-level system of education, the importance of individualization of training the future specialist in the creation of educational programs as individual training routes each student has been increasing.

As the individualization of the professional training we understand as the organization of the process of informing the appropriate knowledge to the students and forming the special skills based on their individual characteristics, creating optimum conditions for the realization of the potential of each student. Individualization of the professional training does not allow leveling the differences between the students, promotes each future teacher of their unique abilities, focuses on the training for the highly professional work.

The main objectives, results and criteria of individualization of professional training are: improving the efficiency of training, creating a system of education which provides optimal conditions for development of the student's capabilities and abilities; democratization of the educational process, the elimination of uniformity in education, giving the students the freedom to choose the elements of the educational process; creating conditions for training and education, adequate individual characteristics and optimal diversification for the overall development of students; the formation and development of individuality, independence and creative potential.

In connection with the above the individualization of professional training means:

- creating the conditions for development of all individuals of the educational process;
- creating real incentives for professional development of the individuals of the educational process;
- implementation of modern pedagogical-psychological technologies of individuality in the professional-educational process;
- ensuring the monitoring of the professional development of all individuals of the education, that is the regular and timely diagnosis, which is part of the system of the reflexive connection in the process of the development of the individuality;
- development of the modifying education which is enhanced on the professional self-determination and self-development of the individuality of the student;
- correction of the social and professional self-identity and professionally important characteristics of the future expert [8].

In the Concept of General Education (2002) the individualization and the differentiation were considered as the leading principles of work in the secondary schools. In modern high education the educational technologies which are based on these principles, have been considered by the scientists (S. Bondar, V. Volod'ko, M. Golovko, L. Lypova, L. Momot) in a number of promising technologies. In the reforming of the system of education towards the personal-oriented studying of the students such scientists as (Yu. Hilbuh, G. Kobernik, O. Savchenko) emphasize specially on the individualization and differentiation in the primary school, because the most noticeable differences in the development of pupils are seen in them and that they serve as the basis for further training and education of the citizens of Ukraine [9].

The problem of training the teachers have been studied in various aspects in the works of G. Aseyev, V. Bespal'ko, I. Bogdanova, A. Gorbatyuk, I. Kostikova, O. Malykhin, O. Meshcheryakov, V. Palamarchuk, O. Paliy, O. Piechota, I. Prokopenko, I. Synel'nyk, P. Stefanenko T. Cheprasova, S. Shevchenko and others.

The issues about individualization of the education have been investigated by the leading scholars: O. Zaporozhets', G. Kostyuk, V. Kotyrlo, H. Lublins'ka, V. Myasyshchev D. Nikolenko, L. Prokoliyenko, D. El'konin, P. Chamata.

The problems of the professional-pedagogical training of the teacher have been explored by O. Abdullina A. Aleksyuk, I. Zyazyun, G. Ball, N. Kichuk, N. Kuzmina, D. Nikolenko, N. Nychkalo, L. Puhovs'ka V. Semychenko, S. Sysoyeva A. Shcherban'.

The problems of professional training of the future teacher were the subject of many researches of the native scientists: L. Artemova, A. Bogush, G. Belen'ky, N. Gavrysh, N. Golota, I. Dychkivs'ka, O. Kucheryavyi, T. Ponimanska, I. Lutsenko. The doctoral theses of K. Duray-Novakova, A. Kaps'ka, L. Kondrashova, K. Linenko, O. Moroz. were devoted to this question.

Analyzing some experimental researches of V. Krutetskyi, M. Lyahovyts'kyi, S. Nikolayeva and bringing them to our pilot study, we have noted that the *individualization of professional training* is treated as the maximum approximation the process of training the specialists to the optimal model where each student works at a convenient pace, manner consistent with its overall training, skills, amount of memory, personality traits and emotional state. But, in our view, M. Volod'ko's definition of "the individualized training" is more consistent with the essence of training. It provides:

- 1) Comprehensive knowledge of the student, his abilities and capabilities;
- 2) The availability of appropriately trained teachers;
- 3) Well-established and well-developed physical infrastructure [10].

Some scientists the concept of «individualization of professional training» understands as the *relative individualization*, namely: focuses on the individual-psychological characteristics of the student; bases on the individual differences of the future teachers; implements the principle of the individual approach, taking into account the individual characteristics of the students in the process of studying in all its forms and methods no matter what are the characteristics and to which extent they are recorded.

The modern scientific term "individualization" in pedagogical-educational activities is understood by us as: - *the process of consideration of individual-personal skills, abilities, knowledge, talents, preferences, traits, characteristics, level of development, level of intelligence, level of readiness (the perception of education) students during their (students) training;* - *the process of using individual means of training and education; individual techniques, methods, author programs, individual training plans and training, individual lessons.*

After analyzing all the definitions, the doctrine of leading scientists, we have to mention that we see in the investigated term - *the process of allocating the individuality to obtain the best result in any activity, which entails the creation and the improvement of the personality (character, activity, individualism) and is characterized by the creativity.*

We also treat the studied concept «individualization of professional training» as: full consideration of the individual characteristics of each student, group of students who have some similar features; absolute consideration of psychological-pedagogical characteristics of each student within the individual-differentiated approach; the practical implementation of the professional training throughout the whole volume on the basis of the courses of pedagogical, psychological and professional areas.

Conclusions and recommendations for further research. We understand that our observation is only a part of a program of the research which was created by us. Further studies we see in the analysis of the practical characteristics of the investigated concept.

Literature

1. Наумова А. Е. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки студентов (Электронный ресурс) / А. Е. Наумова. – http://www.yspu.yar.ru/vestnik/pedagoka_i_psichology/12_5/
2. Войтко В.І. Психологічний словник. / В.І. Войтко. – К: Вища школа, 1982. – 218 с.
3. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / ред.: В. І. Волович; уклад.: В. І. Волович. – К.: Укр. Центр духов. культури, 1998. – 728 с. – укр.
4. Словарь-справочник по социальной психологии / В. Г. Крысько. – СПб.: Питер, 2003. – 416 с.
5. Смально Л. Є. Індивідуалізація навчання в системі підготовки майбутнього педагога у вищій школі США / Л.Є. Смально. – Автореф. дис... канд. наук. – К, 2008. – 18 с.
6. Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття / В.П. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 290 с.
7. Єремєєва В. М. Историчний аспект проблеми індивідуалізації навчання у зарубіжній педагогіці / В. М. Єремєєва // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. – Рівне, 2003. – Вип. 4. ч. 1. – С. 78-81.
8. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика: Учебник. / С.Я. Батышев – М.: Ассоциация "Профессиональное образование", 1997. - 512 с.
9. Проблема індивідуалізації і диференціації початкового навчання у вітчизняній дидактиці 50-90-х рр. ХХ ст.: автореф. дис... канд. пед. наук: 13. 00. 01 / Тетяна Вікторівна Вожегова. – Луганськ: Б. в., 2008. – 20 с.
10. Володько В.М. Індивідуалізація і диференціація навчання: понятійно - категорійний аналіз / В.М. Володько // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С.9 - 17.

References

1. Naumova A.E. (2010) *Individualization of the professional-pedagogical training of the students*. Retrieved from http://www.yspu.yar.ru/vestnik/pedagoka_i_psichology/12_5/ (in Rus)
2. Voitko V.I. (1982) *Psychological dictionary*. K: Vyscha shkola (in Ukr)
3. V.I. Volovych. (1998) *Sociology: short encyclopedic dictionary*. K: Ukr. tsentr duhov. Kultury (in Ukr)
4. V. Krysko. (2003) *Dictionary-Directory on social psychology*. SPb.: Piter (in Rus)
5. Smal'ko L. Ye. (2008) *Personalization of training in a system of training of the future teachers in high school in the USA*. Avtoref. Dis... kand.ped. nauk. Kyiv (in Ukr)
6. Kravets' V. (1996) *Foreign School and the pedagogics of the twentieth century*. Ternopil (in Ukr)
7. Yeremeyeva V.M. (2003) The historical aspect of the problem of individualization of learning in foreign pedagogy. *Psichologo-pedagogichni osnovy humanizatsiyi navchalno-vihovnogo protsesu v shkoi ta VNZ. (Psycho-pedagogical foundations of the humanization of the educational process in the schools and the universities)*, Rivne,4-1,78-81 (In Ukr)
8. Batshev S.Ya (1997) *Professional Pedagogy: Textbook*. M.: Assotsiatsiya "Professionalnoe obrazovanie" (In Rus)
9. Vozhegova T.V. (2008) *The problem of individualization and differentiation of the primary education in domestic didactics during 50-90's of the XX century*. avtoref. dis. kand. ped. nauk (In Ukr)
10. Volod'ko V.M. (1997). Individualization and differentiation of education: conceptual - categorical analysis. *Pedagogika I psihologiya (Pedagogy and Psychology)*, 4, 9 - 17 (In Ukr)

CHERNIONKOV Yaroslav Olexandrovych, Ph.D, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the linguadidactics an foreign languages department of Kirovograd Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University
e-mail: yarcher78@rambler.ru

**THE STAGES OF DEVELOPMENT THE CONCEPT
"INDIVIDUALIZATION OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE TEACHER"
AS A SCIENTIFIC PROBLEM**

Summary. It has been analyzed the content of the concept «Individualization of the professional training» as a scientific problem in various dictionaries and the works of eminent scholars from different periods, both foreign and domestic. It was indicated in the article that individualization is a consideration, in the process of training, the individual characteristics of the students in all its forms and methods, regardless of which features in any way taken into account.

It was noted by the author that some scientist, under the concept of "individualization of training", understand the relative individualization, which is namely: focused on the individual psychological characteristics of the student; based on the individual differences of the future teachers; implemented the principle of individual approach, taking into account the individual characteristics of students in the process of learning in all its forms and methods no matter what are the characteristics and the extent to which they are recorded.

According to the individualization of training we understand the organization of the message to students the appropriate expertise and the skills formation based on their individual characteristics, creating optimum conditions for the realization of the potential of each student. Personalization of the training does not allow to level differences between students, each student contributes to the development of their unique skills, focuses on preparations for the highly professional work. The main objectives, results and criteria of individualization of training are: improving the efficiency of vocational teacher training, creating educational system that provides each full development of his capabilities and abilities; democratization of the educational process, the elimination of uniformity in training, providing students the freedom to choose the elements of the educational process; creating conditions for training and education, adequate individual needs and optimal diversification for the overall development of students; the formation and development of individuality, independence and creative potential.

Key words: individualization, professional training, individualization of the professional training of the teacher, the scientific problem, theoretical aspect, individual approach.

Одержано редакцією 22.03.2016
Прийнято до публікації 25.03.2016

УДК 37.378

КРИВОХИЖА Ірина Валентинівна
аспірант Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
e-mail: irynakolchenko2@gmail.com

**ОРГАНІЗАЦІЙНА СТРУКТУРА ДІЯЛЬНОСТІ МИСТЕЦЬКИХ ФАКУЛЬТЕТІВ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПОЛЬЩІ**

Анотація. У статті розглядається організаційна структура діяльності мистецьких факультетів вищих навчальних закладів Польщі. На основі аналізу польських вищих навчальних закладів зазначимо, що всі вони мають широкий вибір різноманітних спеціальностей. Факультети мистецтв Зеленогурського університету, Університету Марії Кюрі-Скłodовської, Сілезького університету, співпрацюють з різними культурними інституціями. Головним завданням інститутів музики аналізованих університетів є підвищення інтелектуального, економічного та художнього потенціалу фахівців шляхом виховання добре кваліфікованого персоналу і проведення передових досліджень. А також – підготовка висококваліфікованих фахівців музичного мистецтва, які користуються попитом у Польщі та Європі.

Ключові слова: вищі навчальні заклади, Польща, мистецькі факультети, музика.

Постановка проблеми. Важливе місце у підготовці майбутнього фахівця музики посідає самоствердження його як цілісної, освіченої, духовно багатой, інтелектуально зрілої, ініціативної особистості, здатної розвивати інноваційні технології, процеси, ідеї.

Гуманізація як пріоритетний напрям сучасної вищої педагогічної освіти є головною умовою реалізації творчого потенціалу студента мистецького навчального закладу, формування його педагогічного мислення, професійної компетентності [1].

Виклад основного матеріалу. У Польщі нині спостерігаємо посилену увагу до засвоєння надбань світової і вітчизняної культурної спадщини. Для реалізації цієї мети польські педагогічні навчальні заклади впроваджують нові спеціальності, оновлюють навчальні плани. Аналітичне вивчення наукового музично-педагогічного простору Польщі засвідчило, що останніми десятиліттями в країні регулярно проводяться масштабні дослідження в межах спеціальних проєктів, замовлених Міністерствами освіти та культури і мистецтва, серед яких – «Основні можливості доступу дітей та молоді до музичної культури», «Музична освіта в Польщі», а також «Опрацювання моделі підготовки вчителів музики й образотворчого мистецтва». Результати свідчать про існування пропозиції вдосконалити підготовку вчителя-двопредметника, де музика є другою спеціальністю (дошкільне і ранньошкільне навчання), за рахунок збільшення у навчальних планах вагомості музичного мистецтва. З іншого боку, спеціальність «вчитель музики» пропонується поєднати з польською або іноземними мовами, спеціальною, культурно-освітньою або опікунською педагогікою, загальною педагогікою, історією, інформатикою, а також фізичним вихованням, з яким тісно пов'язана ритміка [2].

Метою статті є проаналізувати організаційну структуру діяльності мистецьких факультетів вищих навчальних закладів Польщі.

Для аналізу ми взяли такі університети як: Зеленогурський університет (Uniwersytet Zielonogórski), Університет Марії Кюрі-Склодовської (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej), Сілезький університет в Катовицях (Uniwersytet Śląski w Katowicach).

На мистецьких факультетах вищих навчальних закладів Польщі вирішуються такі задачі: виховувати любов і інтерес до музики, так як розвиток емоційної чуттєвості і сприйнятливості дає можливість широко використовувати виховний вплив музики; збагачувати враження дітей, знайомлячи з системою та різноманітними музичними творами, використовуючи засоби виразності; залучати дітей до різноманітних видів музичної діяльності, формуючи сприйняття музики і найпростіші виконавські навички в області співу, ритміки, гри на дитячих інструментах, розвиваючи елементарну музичну грамотність; розвивати загальну музичність дітей, їх сенсорні здібності, слух, почуття ритму, формувати співочий голос і виразність рухів, бо якщо в цьому віці дитину навчають і залучають до активної практичної діяльності, то відбувається становлення і розвиток усіх його здібностей; сприяти початкового розвитку музичного смаку, у зв'язку з чим на основі отриманих вражень і уявлень про музику проявляється спочатку виборче, а потім оцінне відношення з виконуваних творів; розвивати творче ставлення до музики перш за все в такій доступній для дітей діяльності, як передача образів в музичних іграх і хороводах із застосуванням нових поєднань знайомих танцювальних рухів, що допомагає виявленню самостійності, ініціативи, прагнення використовувати в повсякденному житті вчинений репертуар, музикувати на інструментах, співати, танцювати, бо такі прояви більш характерні для дітей молодшого шкільного віку [3].

Існує п'ять найважливіших цілей методичної підготовки майбутніх учителів музики на мистецьких факультетах у Польщі: підготовка студентів до ефективного проведення музичних занять у багато-предметному блоці, у ході якої формуються досвід планування й навички вивчення новітньої методичної літератури та інноваційних проєктів; пред'явлення студентам цілей, змісту, форм і методик навчання музики в межах багатопредметного блоку; розвиток у студентів базових музичних умінь, слуху, вразливості, а також опанування музичних знань у ступені, що уможливорює ефективне проведення музичних занять; підготовка студентів до створення і реалізації власних авторських програм і методичних концепцій; формування вміння інтегрувати знання, отримані на таких суміжних

предметах, як «Сучасні концепції музичного виховання» та «Теоретичні основи музичного виховання», з предметом «Методика навчання музики» [4].

Проаналізуємо організаційну структуру діяльності Зеленогурського університету (Uniwersytet Zielonogórski).

Зеленогурський університет (Uniwersytet Zielonogórski) – головний державний університет міста Зелена Гура, Польща. Був заснований 1 вересня 2001 року в результаті об'єднання Зеленогурської Політехніки (яка існувала з 1965 року) і Державної вищої педагогічної школи (з 1971 року). Університет є членом Асоціації університетів Європи та Євросоюзу проекту "Сократ-Еразмус"(Socrates-Erasmus).

Зеленогурський університет – молодий університет, який динамічно розвивається. На різних факультетах, студенти мають можливість навчатися за 60 напрямками, понад сто спеціалізацій в галузі гуманітарних, соціальних, економічних, природничих, технічних, художніх наук. Університет знаходиться в елітній групі класичних університетів. Університет має право присвоювати докторський ступінь за 5 спеціальностями.

Незважаючи на відносно короткий термін існування університету він представляє собою університет, відкритий для людей і нових досягнень. З його серйозним науковим потенціалом і багатим матеріалом він розглядається в якості одного з головних університетів регіону в Польщі та в світі.

Місія Зеленогурського університету – вирівнювання можливостей для розвитку регіону і його жителів, підвищувати інтелектуальний, економічний та художній потенціал шляхом виховання добре кваліфікованого персоналу і проведення передових досліджень. Завданням університету є підготовка висококваліфікованих співробітників, які користуються попитом у регіоні, Польщі та Європі [5].

В інституті музики Зеленогурського університету викладачі працюють тут в повній пристрасі, відданості і любові до музики. Вони є професійні музиканти та музикознавці. В штаті інституту працюють інструменталісти, співаки, диригенти та композитори, а також вчені і викладачі.

Кожен день в інституті проводяться мистецькі заходи, концерти. Інститут має дружню атмосферу. Завдяки індивідуальному підходу викладачів до студентів виявляється, в якому напрямі хоче рости майбутній фахівець як музикант. Всі студенти беруть участь в численних мистецьких заходах, організованих в інституті і за його межами [6].

Наукова діяльність інституту музики зосереджена на чотирьох відділах: відділ теорії музики; відділ музичної педагогіки; відділ навчання диригуванню; відділ інструментального викладання. Персонал включає в себе: диригентів, композиторів, інструменталістів, співаків, теоретиків музики, музикознавців тощо.

З'ясовано, основні напрями наукових досліджень і творчої діяльності інституту: вступ до хорової та інструментальної музики; сучасна музика, джаз і популярна музика; польська народна музика; постановка голосу; історія музики та музичного аналізу; музика в галузі освіти і терапії. Випускники інституту самостійно влаштовуються на роботу в якості викладачів, диригентів, солістів, членів інструментальних або вокальних ансамблів, аранжувальників школи, джазу і популярної музики.

У результаті аналізу організаційної структури діяльності інституту виокремлено основні предмети які викладаються в інституті для студентів. Це: диригування, гра на фортепіано, тональна гармонія, історія музики, сольфеджіо, музичний аналіз, музична педагогіка, хор, імпровізація на фортепіано і багато інших. Існують також модулі факультативних предметів: педагогічна освіта, джаз і популярна музика, проведення вокальних та вокально-інструментальних ансамблів, вступ до музичного твору і аранжування, нові технології в музиці тощо [7].

Отже, можемо сказати, що метою досліджень інституту музики Зеленогурського університету є підготовка випускників до професії вчителя музики, музиканта, організатора культурного життя, диригента вокальних і вокально-інструментальних ансамблів, викладача музики. Студенти в інституті набувають фактичні знання і методичні

компетенції, необхідні для такого роду занять в різних соціальних і освітніх середовищах. Випускники готові давати уроки в області музичної освіти в дитячому садку і початковій школі, культурних і освітніх центрах, створювати непрофесійні вокальні та вокально-інструментальні ансамблі, а також для популяризації та впровадження музичної культури в суспільстві. Випускник інституту має базові теоретичні знання та навички кваліфікованого музиканта і педагога в області музичної освіти.

Проаналізуємо організаційну структуру діяльності університету Марії Кюрі-Склодовської (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej). Університет Марії Кюрі-Склодовської – це найбільший державний вищий навчальний заклад на правобережжі Вісли, який від початку свого існування – котре сягає 1944 р. – відзначається як науковий осередок із провідною позицією та роллю на національному освітньому ринку, а також дає високий рівень знань. На сьогоднішній день університет закінчили понад 215 тисяч випускників, близько 4 тисяч осіб здобуло ступінь кандидата наук, проведено близько 900 захистів докторських робіт. Нині університет навчає близько 21 тисячі студентів на понад 60 напрямках і понад 200 спеціальностях, що ведуться на 11 факультетах та Філіях в м.Пулави.

Концепція навчання університету, базується на наукових дослідженнях видатних спеціалістів і спрямована на отримання студентами практичних умінь, враховує світові напрями розвитку науки та різноманітні потреби ринку праці.

Для студентів існують такі бази, як: науково-дослідницька, дидактична, соціальна і спортивна бази, що постійно модернізуються. Візитівками університету Марії Кюрі-Склодовської є: Аналітично-програмний центр передових технологій, реалізований у рамках проекту «Ecotech-Complex: людина, середовище, виробництво», дидактичні об'єкти Інституту інформатики, реалізовані в рамках операційної Програми розвитку Східної Польщі, а також Медійно-мистецька лабораторія, оснащена радіо- та телевізійним обладнанням, мистецькою сценою, а також медійними кабінетами для проведення дидактичних занять [8].

Факультет мистецтв університету Марії Кюрі-Склодовської (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej) було створено в 1997 році. До його складу входить два підрозділи: інститут образотворчого мистецтва та інститут музики, в склад яких входять 23 кафедри та майстерні.

Інститут музики проводить дослідницьку роботу в галузі музичного виховання, стародавньої та сучасної музичної культури, арт-терапії в навчанні, а також реєстрації музичного фольклору. Інститут образотворчого мистецтва зосереджується на проблемі використання художніх технік в процесі навчання та візуальній рекламі, поєднанні класичних технік мистецтва з сучасними технологічними винаходами, а також на науковому аналізі новітнього мистецтва.

Факультет мистецтв співпрацює з різними культурними інституціями і виразно зазначив свою присутність на культурній карті Любліна та Польщі. Серед працівників факультету багато активних професійних музикантів – композиторів, інструменталістів, вокалістів, диригентів хорів та симфонічних оркестрів. Викладачі активно беруть участь в участь у концертах та різних музичних проєктах як організатори, ведучі, арт-директори фестивалів, конкурсів, концертів [9].

У результаті дослідження з'ясовано, що інститут Музики пропонує навчання в наступних областях:

- Мистецька освіта в галузі музичного мистецтва (перший ступінь). По його закінченні студент отримує диплом зі ступенем бакалавра і може працювати вчителем музики в початкових і середніх школах; співати в хорі, у вокальних та інструментальних ансамблях в школах, шкільних установах, аматорського музичного руху; також проводити заняття в дитячих садах, музичних закладах в установах культури і анімації музичної культури в суспільстві.
- Мистецька освіта в галузі музичного мистецтва (другий ступінь). По його закінченні студент отримує диплом зі ступенем магістра. Програма навчання включає в себе: розширення музичних знань і педагогічних навичок на університетському рівні; поглиблення та розвиток навичок, пов'язаних з організацією музичного життя і

популяризації культури і об'єктів в області обраної спеціалізації. Студенти можуть вибрати одну з наступних спеціальностей: створення музичних груп; популярна музика; духовна музика; освіта з елементами музичної терапії.

В інституті музики університету Марії Кюрі-Склодовської студенти вивчають такі предмети, як: історія музики, хор, музична література, емісія голосу, основи музичного мистецтва, педагогіка, загальна психологія та ін [10].

Отже, підсумовуючи вищесказане, хочемо зауважити, що в інституті музики університету Марії Кюрі-Склодовської студенти повинні проявляти ініціативу в навчанні, творчі здібності, організаційні навички, проводити уроки музики. Залежно від спеціалізації яку отримав студент, він повинен впроваджувати свої музичні практичні знання і теорію в галузі шкільної художньої освіти в школі; брати участь у вокальних, інструментальних хорах в музичних школах і аматорському русі; музичній діяльності установ культури і засобах масової інформації; діяльності, пов'язаній з організацією фестивалів, конкурсів та інших заходів.

Проаналізуємо організаційну структуру діяльності Сілезького університету в Катовицях (Uniwersytet Śląski w Katowicach). Сілезький університет в Катовицях – це один з найбільших державних ВНЗ Польщі та найбільший в регіоні Верхня Сілезія. Університет заснований у 1968 році. Будинок ректорату та більшості факультетів знаходиться в Катовицях, інші одиниці та факультети – в містах Сосновець (факультет філології, факультет інформатики та матеріалознавства, факультет наук про Землю), Хожув (Сілезький Міжвузівський центр з питань освіти і міждисциплінарних досліджень та Школа менеджменту), Тешин (факультет етнології та наук про освіту, факультет образотворчого мистецтва та музики). На сьогодні в університеті навчається близько 35 000 студентів.

Структура університету складається з 12 факультетів і 3 міжфакультетних одиниць, що пропонують студентам понад 70 освітніх напрямів і понад 200 спеціальностей.

Сілезький університет є дуже привабливим державним вищим навчальним закладом завдяки широкому вибору різноманітних спеціальностей, серед яких кожен може обрати ту єдину омріяну. Пропоновані освітні напрями не лише класичні університетські – гуманітарні, а також точні, спеціалізовані, що ґрунтуються на сучасних наукових дослідженнях та пристосовані до потреб сучасної європейської економіки.

На усіх напрямках навчання у Сілезькому університеті застосовують Європейську кредитну трансферно-накопичувальну систему (ЄКТС). Навчання на більшості освітніх напрямках відбувається польською мовою [11].

Навчальна програма інституту музики у Сілезькому університеті включає в себе курси, що забезпечують загальні знання про музику, спеціалізовану інформацію про теорію і практику музики, а також курси, присвячені культурі, мистецтву і міждисциплінарним заходам. В інституті містяться педагогічні та методичні курси і загальні курси, загальні для всіх областей дослідження в галузі гуманітарних наук.

Студенти, які успішно пройшли програму навчання на ступінь бакалавра – це кваліфіковані музиканти та викладачі в області музики і також кваліфіковані фахівці в області спеціалізації. Вони мають повні кваліфікації викладачів, які дозволяють їм викладати музику на всіх рівнях загальної освіти, працювати в установах, які організують музичні заходи і мають справу з анімацією і музичними установами, пропонують спеціалізовані курси в галузі музичної терапії.

Студенти, які закінчили програму ступеня магістра – це кваліфіковані художники-музиканти та викладачі в галузі освіти і також кваліфіковані фахівці в області спеціалізації. Вони мають повні кваліфікації викладачів, які дозволяють їм викладати музику на всіх рівнях загальної освіти, а також дають дозвіл для роботи в установах культури, створювати музичні групи і забезпечувати терапевтичні заходи в галузі музики.

В інституті музики існують такі спеціальності: музика в освіті і вихованні; створення груп в вокально-інструментальній популярній музиці; музикотерапія в діяльності педагогічних закладів; створення груп та музичних колективів [12].

До перспектив професійної музичної освіти інституту музики є: музична освіта в школах і позашкільних закладах; анімація музики в різних навчальних закладах; організація фестивалів та

інших музичних подій; всі види мистецтва, що спеціалізуються на здійсненні діяльності в галузі музичної терапії; ритмічні проведення занять в різних навчальних закладах [13].

В інституті музики викладаються такі предмети: теорія і практика музики, музична література, історія музики, композиція музична, основи музичних інструментів, джаз та ін.

Отже, можна сказати, що в інституті музики Сілезького університету отримавши ступінь бакалавра і отримавши кваліфікацію музикант і педагог в галузі освіти і анімації музики, випускник отримує повну кваліфікацію викладача. Він може викладати музику в початковій школі і проводити музичні заняття в дитячих садах і шкільних установах, влаштуватися на роботу в установи, організації музичних заходів.

Отримавши ступінь магістра і отримавши кваліфікацію художник-музикант і педагог в галузі освіти і анімації музики, студент отримує повну кваліфікацію викладача і може викладати музику на всіх рівнях освіти, в тому числі проводити роботу в установах культури і діяльності художніх організацій.

Проаналізувавши організаційну структуру діяльності мистецьких факультетів трьох університетів Польщі, зокрема: Зеленогурського університету (Uniwersytet Zielonogórski), Університету Марії Кюрі-Склодовської (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej), Сілезького університету в Катовицях (Uniwersytet Śląski w Katowicach), ми дійшли висновку, що загальні методи музичного навчання на мистецьких факультетах Польщі можна умовно розділити на три групи: а) методи навчання теорії та історії музики; б) методи навчання гри на музичних інструментах, співу і диригування; в) методи навчання особистісним музичним якостям і їх розвитку.

Хочемо наголосити на тому, що у аналізованих університетах існують інститути музики. А також існують спільні предмети, такі як: історія музики, хор, музична педагогіка, музична література, гра на фортепіано тощо.

Висновки. На основі аналізу польських вищих навчальних закладів зазначимо, що всі вони мають широкий вибір різноманітних спеціальностей. Серед працівників мистецьких факультетів чимало активних професійних музикантів – композиторів, інструменталістів, вокалістів, диригентів хорів та симфонічних оркестрів. Викладачі музичних інститутів активно беруть участь у концертах та різних музичних проектах як організатори, ведучі, арт-директори фестивалів, конкурсів, концертів тощо. Факультети мистецтв Зеленогурського університету, Університету Марії Кюрі-Склодовської, Сілезького університету, співпрацюють з різними культурними інституціями. Головним завданням інститутів музики аналізованих університетів є підвищення інтелектуального, економічного та художнього потенціалу фахівців шляхом виховання добре кваліфікованого персоналу і проведення передових досліджень. А також – підготовка висококваліфікованих фахівців музичного мистецтва, які користуються попитом у Польщі та Європі.

Список використаної літератури

1. Чурікова-Кушнір О. Д. Інноваційні технології навчання майбутніх учителів музики у ВНЗ // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 1 с. 148-151
2. Олексюк О.М., Попович Н.М. Зарубіжний досвід неперервної фахової підготовки вчителів музики // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття. Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (16–17.10.2014 р., м. Київ). – С. 207-214.
3. Лаптев И.Г. Основные аспекты музыкального воспитания младших школьников: Монография. – Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та. 2001. – 144 с.
4. Николаї Г. Ю. Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття): дис. на здобуття наук. ступеня доктора педагогічних наук 13.00.01 – “Загальна педагогіка та історія педагогіки”. – Київ, 2008. – 471 с.
5. Uniwersytet Zielonogórski – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uz.zgora.pl/index.php?about-the-university>
6. Instytut Muzyki – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://imu.uz.zgora.pl/studiuuj-u-nas/>
7. University of Zielona Góra. Faculty of Arts. Institute of Music. Information package. Academic year 2016/2017. –140 p.
8. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.umcs.pl/uk/pro-universitet,1655.htm#page-2>
9. Wydział Artystyczny – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.umcs.pl/pl/historia,333.htm>
10. Instytut Muzyki. Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.umcs.pl/pl/instytut-muzyki,2574.htm>

11. University of Silesia – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<http://admission.us.edu.pl/english/university>
12. Informacje o kierunku studiów. Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:http://www.institutmuzyki.us.edu.pl/?p=p_84&sName=informacje-o-kierunku-studiow
13. Edukacja Artystyczna w zakresie sztuki muzycznej – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<http://wart.us.edu.pl/edukacja-artystyczna-w-zakresie-sztuki-muzycznej>

References

1. Churikova-Kushnir A.D. (2013) Innovative technology training future music teachers in universities. *Scientific notes NDU them. Gogol Psycho-pedagogical science*. № 1, 148-151.
2. Oleksjuk O.M., Popovich N.M. (2014) Foreign experience continuous professional training of music teachers. *Professional Art Education Art and Culture: Challenges of the XXI century*. Proceedings of the International Scientific Conference (16-17.10.2014 p., M. Kyiv). 207-214.
3. Laptev I.G. (2001) Key aspects of musical education of younger schoolboys: Monograph. Astrakhan: Publishing House of the Astrakhan State. ped. Univ. 144.
4. Nikolai G.Y. (2008) Musical development of teacher education in Poland (twentieth century): Dis. on degree of Doctor of Pedagogical Sciences 13.00.01 "General pedagogy and history of pedagogy." Kyiv, 471.
5. Uniwersytet Zielonogórski Retrieved from: <http://www.uz.zgora.pl/index.php?about-the-university>
6. Instytut Muzyki Retrieved from:<http://imu.uz.zgora.pl/studiu-u-nas/>
7. University of Zielona Góra. Faculty of Arts. Institute of Music. Information package. Academic year 2016/2017. – 140 p.
8. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej Retrieved from <http://www.umcs.pl/uk/pro-un-versitet,1655.htm#page-2>
9. Wydział Artystyczny Retrieved from :<http://www.umcs.pl/pl/historia,333.htm>
10. Instytut Muzyki. Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej Retrieved from:<http://www.umcs.pl/pl/instytut-muzyki,2574.htm>
11. University of Silesia Retrieved from:<http://admission.us.edu.pl/english/university>
12. Informacje o kierunku studiów. Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej Retrieved from:http://www.institutmuzyki.us.edu.pl/?p=p_84&sName=informacje-o-kierunku-studiow
13. Edukacja Artystyczna w zakresie sztuki muzycznej Retrieved from:<http://wart.us.edu.pl/edukacja-artystyczna-w-zakresie-sztuki-muzycznej>

KRYVOHYZHA Irina Valentynivna, graduate student, Volodymyr Vynnychenko Kirovograd State Pedagogical University
e-mail: iryinakolchenko2@gmail.com

ORGANIZATIONAL STRUCTURE OF ARTISTIC FACULTIES OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN POLAND

Summary. In the article lights up the organizational structure of artistic faculties of higher education institutions in Poland. Based on the analysis of Polish institutions of higher education note that they have a wide variety of specialties. Zelenohurskyi University Faculty of Arts, the University of Maria Curie-Skłodowska University, Silesian University, collaborating with various cultural institutions. The main task of music institutions analyzed universities is to improve the intellectual, economic and artistic potential through education specialists well trained staff and conduct advanced research. And also – to train highly qualified professionals of music that are in demand in Poland and Europe.

In artistic faculties of higher education institutions in Poland are such problems: bring love and interest in music as well as the development of emotional sensitivity and susceptibility enables extensive use nurturing music; enrich the experiences of children acquainted with the system and various pieces of music using the means of expression; attract children to different kinds of music, creating the perception of music and performing elementary skills in singing, rhythm, playing instruments on children's developing literacy elementary music; develop overall musicality of children, their sensory abilities, hearing, sense of rhythm, form a singing voice and expressive movements, because if at this age a child taught and engage in active practice, it is the formation and development of all his abilities; contribute to the initial development of musical taste, and therefore on the basis of the experiences and perceptions of music manifested first vote, and the estimated ratio of performed works; develop a creative approach to music especially in such accessible to children activities like transfer images in musical games and dances with new combinations of familiar dance movements to help identify self-reliance, initiative, desire to use in everyday life committed repertoire, play music instruments, sing, dance, because such displays are more common in primary school children.

Keywords: higher education, Poland, art departments, music.

Одержано редакцією 08.04.2016
Прийнято до публікації 10.04.2016

ГУМАНІСТИЧНА ПАРАДИГМА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** Стаття присвячена теоретичному аналізу соціально-гуманістичної функції інклюзивної освіти, в основу якої покладена ідеологія, що виключає будь-яку дискримінацію дітей і забезпечує рівне ставлення до усіх, створюючи особливі умови для дітей, які мають особливі освітні потреби. Сьогодні вітчизняна система освіти під впливом світових гуманістичних вимог перебуває у стані реформування, яке обумовлене соціально-економічними, політичними і духовно-культурними перетвореннями в оновленому суспільстві. Дослідження проблем інклюзивної освіти у світлі сучасних демократичних перетворень у країні потребує аналізу її філософії та гносеології, емпіричного досвіду її розвитку і впровадження, усвідомлення її актуальності і надзвичайності як соціально-гуманістичної парадигми. Вивчення, узагальнення та усвідомлення світового і вітчизняного досвіду дозволить розв'язати усі сумніви у необхідності навчання дітей з особливими освітніми потребами на гуманістичних засадах, акумулювати різні підходи, механізми і технології інтеграційних освітніх процесів сьогодення, виокремити недоліки і намітити перспективні шляхи розвитку інклюзивної освіти в Україні.*

***Ключові слова:** діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, гуманістичні світові вимоги, гуманістична парадигма інклюзивної освіти, гуманне суспільство.*

Постановка проблеми. Сьогодні вітчизняна система освіти під впливом світових гуманістичних вимог перебуває у стані реформування, обумовленого соціально-економічними, політичними і духовно-культурними перетвореннями в оновлюваному суспільстві. В сучасній освіті реалізується ідея, пов'язана зі зміною цільових установок в освітній галузі – від формування знань до формування компетенцій, від «особистості для суспільства» до «особистості в суспільстві». Актуальності набуває необхідність оновлення технологій навчання, процесу розробки і впровадження в навчально-виховний процес спеціальних освітніх послуг, що забезпечують розвиток дітей незалежно від стану здоров'я і соціального походження.

Ситуація, яка характеризує стан сучасної освіти, свідчить про впровадження гуманістичних, демократичних і аксіологічних основ в навчально-виховний процес. Як результат – будь-які форми нетиповості (належність до етнічної, мовленнєвої, культурної, релігійної меншин, обдарованість, психофізичні особливості, інвалідність тощо) не розглядаються як природна умова співіснування різних людей, а нерідко призводять до соціальної депривації та ізоляції дітей, які за будь-якими ознаками відрізняються від більшості своїх однолітків. Цю гуманістичну парадигму втілює інклюзивна освіта, яка, за визначенням світової педагогічної спільноти, є найпотужнішим інноваційним рухом в освіті [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні здобутки та практичний досвід організації і впровадження інклюзивної освіти в Україні висвітлено у дослідженнях таких науковців як Л. Будяк, В. Засенко, А. Колупаєва, І. Кузава, Ю. Найда, Т. Сак, В. Синьов, М. Малофєєв, Л. Шипіцина та інших. Аналіз їх наукових розвідок засвідчує різні підходи щодо тлумачення понять «інклюзія», «інклюзивна освіта». Феномен інклюзивної освіти окреслюється в їхніх працях від некваліфікованого ентузіазму з приводу можливості повної інклюзії і пропаганди філософії інклюзії, що базується на ідеях моральної і соціальної відповідальності та правах людини, до визначення реальних можливостей спільного навчання звичайних дітей та дітей з особливими освітніми потребами.

Мета статті. Стаття присвячена теоретичному аналізу соціально-гуманістичної функції інклюзивної освіти, яка заснована на ідеях включення дітей з особливими освітніми потребами до масових навчальних закладів і передбачає доступне для усіх якісне навчання, виховання, розвиток і задоволення індивідуальних освітніх потреб.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розбудова громадянського суспільства сприяє утвердженню демократичних цінностей, покладених в основу інклюзивної освіти, оскільки саме інклюзивна освіта як основоположна педагогічна умова успішності кожної дитини у дорослому житті має свою чітко окреслену цінність. Цей факт обумовлений потужним потенціалом будь-якого навчально-виховного процесу, що дозволяє досягнути всебічного розвитку особистості дитини, її успішної соціалізації, розвитку пізнавальних можливостей і ціннісних орієнтацій. Соціальні зміни на рівні ціннісних, моральних устоїв змінюють методологічні основи освітньої діяльності, народжують нове осмислення її відносин.

Увібравши в себе критично осмислений зарубіжний досвід та експериментальні дані вітчизняних досліджень, ми повинні розвивати інклюзію, враховуючи економічний стан, соціальні процеси, ступінь зрілості демократичних інститутів, культурні та педагогічні традиції, рівень морального розвитку суспільства, ставлення до дітей-інвалідів, що закріпилося у суспільній свідомості. Разом з тим, треба враховувати вже існуючі комплексні програми ранньої (з перших місяців життя) психолого-педагогічної корекції, що дозволяє вивести багатьох «проблемних» дітей на такий рівень психофізичного розвитку, який дає їм можливість максимально рано влитися у загальноосвітнє середовище. Кожна дитина з особливими освітніми потребами потребує спеціальної педагогічної допомоги та психологічної підтримки. В освітньому просторі країни повинна функціонувати чітко організована і добре налагоджена інфраструктура допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку, які навчаються у загальноосвітніх навчальних закладах.

Спроби об'єднання двох систем, які окремо розвивалися упродовж тривалого часу, – спеціальної освіти на основі традиційних медичних класифікацій з одного боку, і, з другого – масової освіти з її консервативною концепцією, орієнтованою на успішність порівняно однорідних навчальних груп, породжують в реальності значні труднощі для реалізації ідей інклюзивного навчання. Повністю інклюзивна освіта не є альтернативою спеціальній освіті – вона значно розширює її можливості.

У зв'язку з цим, останнім часом у філософському дискурсі активно обговорюються концепції, пов'язані із впровадженням та розповсюдженням інклюзії. Саме інклюзія, завдяки своїй гнучкій організації освітнього процесу, здатна надати для людей, що потрапили у важкі життєві обставини і мають різного роду проблеми, адекватну форму навчання. Виходячи з цього, інклюзивна освіта спирається на соціальну модель, основою якої є ідея інклюзивного суспільства, що будує нові відносини, намагається зрозуміти і сприяти соціальній практиці дітей з особливими освітніми потребами.

Дослідження проблем інклюзивної освіти у світлі сучасних демократичних перетворень у країні потребує аналізу її філософії та гносеології, емпіричного досвіду її розвитку і провадження, усвідомлення її актуальності і надзвичайності як соціально-гуманістичної парадигми.

В контексті філософії інклюзії в зарубіжній педагогіці широкого визнання набуває екологічна парадигма, в якій провідна роль відводиться соціальному оточенню дитини. У контексті наших досліджень, середовище являє собою не лише сукупність окремих чинників, а їх системну консолідацію, спрямовану на забезпечення дитини сприятливими умовами для розвитку. В інклюзивній освіті екологічний підхід передбачає спрямування усієї педагогічної діяльності на створення для дитини з психофізичними порушеннями комфортного життєвого простору. У світлі цієї парадигми, проблеми дітей з особливими потребами треба розглядати не окремо, а комплексно на основі системного підходу включення дитини до структури складної системної організації соціуму. Особливого значення тут набуває перетворення системи цінностей і руйнування стереотипів. О. Шпек зазначав, що інклюзія відтворює спотворену соціальну екологію дитини з обмеженими можливостями, відновлюючи або створюючи заново цілісні життєві взаємозв'язки, які є частиною її світу [2].

В сучасному світі відбувається модернізація усіх сфер життя, у тому числі в галузі освіти. «Освіта широкого розглядається як засіб розвитку людського капіталу, підвищення економічних показників, посилення індивідуальної спроможності й розширення меж вибору задля використання свобод громадянства. Освіта сприяє розвитку здатності особи або групи

осіб приймати власні рішення та, більше, ніж будь-коли раніше, творити свою долю. Крім того, освіта є важливим засобом подолання дискримінації для дорослих та дітей, збільшуючи їхню спроможність отримувати можливості для більш повноцінної участі в житті своїх громад. Запровадження інклюзії в освітній сфері є не другорядним, а центральним питанням для забезпечення високоякісної освіти і створення більш інклюзивних суспільств» [3].

В соціумі відбувається зміна ставлення до дітей з особливими потребами: люди визнають їх права на унікальність і повагу. Найбільш яскраво подібна ситуація заявляє про себе в ідеології інклюзії, що враховує природні задатки, інтереси і здібності таких дітей. Інклюзивна освіта виходить з того, що кожна дитина – неповторна і унікальна особистість зі своїми інтересами, здібностями і потребами, що вимагає індивідуального підходу в процесі навчання і гнучкості у розробці навчальних програм, які б враховували ці особливості. Індивідуальний підхід вимагає від учителя високого професіоналізму, що включає в себе такі якості, як етичність, гнучкість, делікатність, вміння почути і зрозуміти іншого. Крім того, інклюзивна освіта формує свою власну шкалу цінностей (аксіологія), де ключовими є наступні принципи: кожна людина, незалежно від здібностей і досягнень, має право на освіту, самовираження і особистий прогрес [4].

Інклюзія як своєрідна філософія задовольняє потреби в освіті, розкриває і розвиває індивідуальні здібності, підтримує і додає упевненість, сприяє хорошій адаптації, соціалізації, самореалізації, придбанню досвіду (комунікативного, соціального, психологічного) дітей з особливими освітніми потребами. Завдяки інклюзії відбувається зниження ізоляції й відчуження дитини, вона стає більш активною, перестає відчувати свою «особливість». Різноманіття, несхожість дітей один на одного виступає в якості потужного ресурсу, що сприяє розвитку і прояву творчого потенціалу. Впровадження інклюзивної освіти сприяє реструктуризації культури навчального закладу, захоплюючи у цей процес всіх: педагогів, дітей та їх батьків. Все це створює умови для подальшого прояву і життєдіяльності дітей з психофізичними порушеннями в соціумі. У цілому, інклюзивна освіта являє собою унікальний процес доступної освіти для кожного.

«В ідеальному варіанті, інклюзія передбачає повне залучення всіх учнів в усі аспекти навчання і шкільного життя. Іншими словами, масові школи та класи мають бути чутливими до потреб усіх учнів; і для того, щоб їх задовольняти, вони повинні бути готові справді пристосовуватися. Також, вони мають шанувати й цінувати відмінність» [5].

Для філософії як однієї з форм суспільної свідомості особливого значення набуває розробка світоглядного фундаменту освітньої інтеграції як нової соціокультурної реальності і формування методологічних основ пізнання закономірностей впровадження і розвитку інклюзивних процесів. Соціальні умови й умови освіти повинні бути, таким чином, спрямовані на те, щоб буття дитини з вадами психофізичного розвитку стало максимально самостійним, незалежним, а сама дитина, займаючи активну і відповідальну життєву позицію, стала рівноправним членом суспільства, реалізуючи себе в цьому суспільстві. Концепція самостійного і незалежного способу життя осіб з обмеженими можливостями визначає сьогодні підходи до формування цілей і змісту інклюзивної освіти.

Аксіологічні позиції окремих сучасних філософських напрямів допомагають аналізувати проблеми ціннісного ставлення до самого феномену інклюзивної освіти і людини з обмеженими можливостями в умовах цієї освіти. Результати аналізу можуть бути використані при вирішенні онтологічних проблем, таких, наприклад, як проблема якості буття людини з обмеженими можливостями при наявності і відсутності інклюзивного навчання. Характер вирішення цих проблем визначає особливості соціально-філософського усвідомлення життєдіяльності і, в першу чергу, освіти, соціалізації і виживання людини з обмеженими можливостями в сучасному світі [6].

Можливості, цілі, зміст і значення інклюзивної освіти вимагають розширення свого поля, оскільки різні моделі інтеграції не можуть задовільнити усі особливі потреби дітей. Т. Лорман зазначає, що «інклюзія залежить від контексту», і «враження від роботи з певною групою учнів будуть несхожими на досвід інших». «Відтак, немає єдиного «правильного»

способу залучення всіх учнів; але ... існує загальна технологія», яку можна взяти на озброєння і яка допоможе досягти успішних результатів [5].

Гуманістична парадигма сучасної освіти закладена в принципах інклюзії, що утворює підвалини нової моделі освітніх відносин. Ці принципи були сформульовані двадцять років тому і закріплені міжнародною Декларацією [7]:

1. Цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень.
2. Кожна людина здатна відчувати і думати.
3. Кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутим.
4. Всі люди потребують один одного.
5. Справжня освіта може здійснюватися тільки в контексті реальних взаємин.
6. Всі люди потребують підтримки і дружби ровесників.
7. Різноманітність посилює всі сторони життя людини.

Отже, інклюзивна освіта – це процес розвитку і змін політики, культури і практики освіти на основі принципів інклюзії. Інклюзивна освіта базується на принципах дитиноцентризму і визнає, що усі діти – індивідууми з різними потребами в освіті.

В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, яка забезпечує рівноправне ставлення до усіх людей, але створює особливі умови для дітей, які мають особливі освітні потреби. Так, С. Холостова і Н. Дементьєва відзначають, що «в теоретико-методологічному сенсі кожна особа має ті чи інші відхилення від середньостатистичної норми і за рахунок цього саме і є самостійною, відмінною від інших особистістю. ...Кожен індивід має ті чи інші особливі потреби, до яких суспільство має пристосовувати свої зовнішні умови. ...Усе соціальне життя – це безперервний процес компромісів в організації функціонування між особистістю і соціумом, індивідом, групою і суспільством. При цьому повага до прав особистості передбачає в той же час визнання прав спільності» [8]. Аналіз міжнародного досвіду засвідчує, що розвиток інклюзивної освіти – це довгострокова стратегія, яка потребує усвідомлення її ідеології, терпимості, послідовності, безперервності, поетапності та комплексного підходу для її реалізації.

Інклюзивна освіта прагне розробити стратегію викладання і навчання, яка буде більш гнучкою для задоволення різних потреб у навчанні. Якщо навчання стане більш ефективним внаслідок впливу інклюзивних інновацій, то виграють усі діти, а не тільки діти з особливими потребами. Навчання в інклюзивних школах дозволяє дітям набути знань і соціального досвіду, що призведе до зменшення дискримінації, оскільки діти, навчаючись спілкуватися один з одним, навчаються розпізнавати і приймати різні відмінності.

Водночас, для дітей з особливими потребами інклюзивна освіта стає надзвичайним стрибком. Вони починають тягнутися до здорових дітей і рівнятися на них. Вони бачать, що їх приймають, не відкидають, а заохочують і підтримують, що в них переважає особистість, а не їх недуг. І це допомагає вірити в власні можливості.

Інклюзія – це підхід і філософія, яка передбачає, що всі учні (і з особливими потребами, і без них) отримують більше можливостей як в соціальному плані, так і в навчанні. Інклюзія – не означає просто зібрати усіх дітей разом, а навпаки, вона сприяє тому, щоб кожен учень відчував себе прийнятим, щоб його здібності і потреби враховувались і були оцінені [9].

Так, фінський вчений С. Хакіннен (S. Hakkinen) зазначає: «Інклюзивність – це те, що проходить через все суспільство. Хочеться вірити, що людина з обмеженими можливостями може бути включена в суспільство упродовж свого життя, не тільки у віці школяра, а й у дитячому садку, і коли ця людина працює, відпочиває, коли вона спілкується як член соціуму. Але для цього потрібно, щоб суспільство думало і діяло з позицій інклюзивності. Змінити менталітет усього суспільства відразу не можливо. Інклюзивна система відіграє роль, насамперед, навчання нових поколінь для таких змін» [10].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Характерною особливістю сьогодення є реконструювання системи спеціальної освіти на демократичних, гуманістичних засадах, створення в країні альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, механізмів для вільного вибору форм навчання дітей, рівня і діапазону освітніх потреб.

Теоретичний аналіз проблеми спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами та їх здоровими однолітками, потребує дослідження витоків його основ, взаємозв'язку та наступності. Вивчення, узагальнення та усвідомлення світового і вітчизняного досвіду дозволить розв'язати усі сумніви у необхідності навчання дітей з особливими освітніми потребами на гуманістичних засадах, акумулювати різні підходи, механізми і технології інтеграційних освітніх процесів сьогодення, виокремити недоліки і намітити перспективні шляхи розвитку інклюзивної освіти в Україні. Очевидно, що інклюзивна освіта – це довготривала перспектива, яка упродовж кількох поколінь покликана зламати ексклюзивні устої і сформувати нове цивілізоване, гуманне суспільство.

Для пошуку оптимальних шляхів розбудови інклюзивної освіти, доцільним є подальше вивчення сучасного стану розвитку соціальної інклюзії в Україні.

Список використаної літератури

1. Колупаєва А. А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі / А. А. Колупаєва // Особлива дитина : навчання і виховання. – 2014. – №3 (71). – С. 7–13.
2. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание / О. Шпек. – М. : Академия, 2004. – 432 с.
3. Інвалідність та суспільство : навчально-методичний посібник / Л. Ю. Байда, О. В. Красюкова-Еннс, В. О. Азін [та ін.]; за заг. редакцією Л. Ю. Байди, О. В. Красюкової-Еннс. – К. : Канадський центр вивчення інвалідності; ВГСПО «Національна Асамблея інвалідів України», 2012. – 216 с.
4. Засенко В. Діти з особливими потребами : пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я / В. Засенко, А. Колупаєва // Особлива дитина : навчання і виховання. – 2014. – №3 (71). – С. 20–29.
5. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практичний посібник : пер з англ. / Тім Лорман, Джоан Деллер, Девід Харві. – К. : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. – 296 с.
6. Педагогика и психология инклюзивного образования : учебное пособие / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова, Г. В. Юсупова [и др.]; под ред. Д. З. Ахметовой. – Казань : Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 204 с.
7. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (принята Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html>.
8. Холостова Е. И. Социальная реабилитация : учебное пособие / Е. И. Холостова, Н. Ф. Деметьева. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2006. – 340 с.
9. Мифы об инклюзивных школах [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://kelechek.kg/ru/professionals/mify_inklusivnyh_shkolah>.
10. Инклюзивное сознание [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://www.cablook.com/mixlook/inklyuzivnoe-soznanie>>.

Referenses

1. Kolupaieva, A. A. (2014). Sotsialna osvita v Ukraini ta modernizatsiia osvitnoi haluzi [The special education in Ukraine and modernization of the educational sector]. *Osoblyva dytyna : navchannia i vykhovannia* – Exeptional child : teaching and upbringing, 3 (71), 7–13 [in Ukrainian].
2. Shpek (2004). Liudi s umstvennoy otstalostyu : obuchenije I vospitaniye [People with mental disabilities: Teaching and upbringing]. Moscow : Akademiya [in Russian].
3. Baida, L. Yu., Krasiukova-Enns, O. V., Azin, O. V. [et al.] (2012). Invalidnist ta suspilstvo [Disability and society]. L. Yu. Baida, O. V. Krasiukova-Enns (Ed.). Kyiv : Kanadskiy tsentr vyvchennia invalidnosti; VHSP «Natsionalna Asambleia invalidiv Ukrainy» [in Ukrainian].
4. Zasenka, V. & Kolupaieva, A. (2014). Dity z osoblyvymy potrebamy : priorytetni napriamy derzhavnoi polityky Ukrainy v haluzi osvity, sotsialnoho zahystu y ohorony zdorovia [Children with special needs : priorities for the national police in education, social protection and healthcare in Ukraine]. *Osoblyva dytyna : navchannia i vykhovannia* – Exeptional child : teaching and upbringing, 3 (71), 20–29 [in Ukrainian].
5. Lorman, T., Leppler, D., & Kharvi, D. (2010). Inkliuzyvna osvita. Pidtrymka rozmaittia u klasi [Inclusive education. The support of diversity in the classroom]. Kyiv : SPD-FO Parashin I. S. [in Ukrainian].
6. Akhmetova, D. Z., Nigmatov, Z. G., Chelnokova, T. A., Yusupova, G. V. [et al.] (2013). Pedagogika i psikhologiya inklyuzivnogo obrazovaniya [Pedagogics and psychology of inclusive education]. D. Z. Akhmetova (Ed.). Kazan : Izd-vo «Poznaniye» Instituta ekonomiki upravleniya I prava [in Russian].
7. Salamanskaya deklaratsiya o printsipakh, politike I prakticheskoy deyatelnosti v sfere obrazovaniya lits s osobymi potrebnostyami [The Salamanca statement and framework for action on special needs education]. Vsemirnaya konferentsiya po obrazovaniyu lits s osobymi potrebnostyami : dostup i kachestvo, Salamanka, Ispaniya, 7–10 iyuniya 1994 – World conference on special needs education: access and quality Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. Retrieved from http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html.

8. Kholostova, Ye. I. & Dementeva, N. F. (2006). *Cotsialnaya reabilitatsiya* [Social rehabilitation]. Moscow : Izdatelsko-torgovaya korporatsiya «Dashkov i K°» [in Russian].
9. Mify ob inkluzivnykh shkolakh [Myths about the inclusive schools]. Retrieved from http://kelechek.kg/ru/professionals/mify_inklusivnyh_shkolah.
10. Inklyuzivniye soznaniye [Inclusive consciousness]. Retrieved from <http://www.cablook.com/mixlook/inklyuzivnoe-soznanie>.

Malyshevska Iryna Anatoliivna, Ph. D., associate professor, chair of correction pedagogy and psychology, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University at Uman
e-mail: ira66@list.ru

HUMANISTIC PARADIGM OF INCLUSIVE EDUCATION

Summary. The article gives the theoretical analysis of the social and humanistic functions of inclusive education. The foundation of inclusive education is the ideology that excludes any discrimination against children. It ensures equal attitude to all and creates special conditions for children with special educational needs. The Ukrainian system of education is now being reformed under the influence of humanistic global requirements.

Reforms in education are caused by the social, economic, political, spiritual and cultural transformations in the society. Studies of inclusive education in the country require the analysis of its philosophy and epistemology, development and implementation. The awareness of the urgency of inclusion as a social and humanistic paradigm is having a considerable importance.

The reconstruction of special education on the principles of democracy and humanity is considered to be a characteristic feature of present time. In Ukraine, the alternative models of psychological and educational support are being created and the mechanisms of free learning choice for children with special educational needs are being practiced. The study and understanding of the world and national experience of teaching children with special educational needs will resolve the doubts about the need for their education on humanistic principles. It will help to identify its disadvantages and work out the ways of developing inclusive education in Ukraine. Inclusive education is a long-term process focused on breaking exclusive foundations and creating a new civilized humane society.

It is necessary to determine the current state of social inclusion in Ukraine in order to search for the appropriate ways of developing inclusive education.

Key words: children with special educational needs, inclusive education, humanistic global requirement, humanistic paradigm of inclusive education, humane society.

Одержано редакцією 22.03.2016
Прийнято до публікації 25.03.2016

УДК 37.03:378.18

ГАЛАЦІН Катерина Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
англійської мови технічного спрямування
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут»
e-mail: arista@bigmir.net

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПОЗААУДИТОРНІЙ РОБОТІ: ЗМІСТОВО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. На сучасному етапі побудови української держави проблема формування комунікативної культури майбутніх інженерів у процесі позааудиторної роботи є актуальною. Метою статті є аналіз змістового та методичного аспектів процесу формування комунікативної культури студентів вищої технічної школи у позааудиторній роботі. Досягається мета через реалізацію завдань: розкриття сутності комунікативної культури студентів ВТНЗ у позааудиторній роботі; визначення змісту, форм і методів формування комунікативної культури у майбутніх інженерів у процесі позааудиторної роботи шляхом реалізації авторської програми

«Формування комунікативної культури майбутніх інженерів». У статті подано аналіз змісту авторської програми, її етапів; охарактеризовані методи формування комунікативної культури студентів-майбутніх інженерів, застосовні на кожному етапі реалізації програми. У висновках зроблено узагальнення й окреслена перспектива подальших наукових досліджень.

Ключові слова: комунікативна культура, позааудиторна робота, формування комунікативної культури, програма формування комунікативної культури, інтерактивні методи, студенти-майбутні інженери, вищий технічний навчальний заклад.

Постановка проблеми. Глобалізаційні тенденції, інтеграція культур, процеси інтенсифікації обміну інформацією на всіх рівнях суспільної взаємодії визначають необхідність формування комунікативної культури особистості. А відтак все очевиднішою стає потреба поглибленого формування комунікативної культури студентів під час навчання у вищому навчальному закладі.

Практика діяльності сучасних вишів переконливо доводить, що навчально-виховний процес у вищій школі є одним із важливих чинників як особистісного становлення майбутнього фахівця, розвитку його професійної майстерності та конкурентоспроможності, так і формування його комунікативної культури. Однак, як нами встановлено, професійна підготовка студентів вищих технічних навчальних закладів в цілому й організація позааудиторної роботи зокрема, зорієнтовані переважно на формування когнітивного компонента комунікативної культури. Студенти – майбутні інженери недостатньо володіють комунікативними вміннями, різними стилями й способами конструктивної міжособистісної взаємодії.

Очевидною є низка суперечностей, як-от: між соціальними вимогами до формування комунікативної культури студентів ВТНЗ та їх недооцінкою в сучасній системі вищої технічної освіти; між необхідністю підготовки комунікативної особистості майбутнього фахівця та недосконалістю організації навчально-виховного процесу в цілому й позааудиторної роботи зокрема у вищій технічній школі; між потребою формувати комунікативну культуру майбутнього інженера та недостатньою розробленістю модифікованих змісту, форм і методів успішної реалізації цього процесу.

Отже, проблема пошуку змісту, форм і методів формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів у позааудиторній роботі є надзвичайно актуальною та важливою й потребує її конструктивного вирішення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Досліджувана проблема є складною, а відтак є предметом дослідження філософських, психологічних і педагогічних наук. Так, В. Грехнев, І. Комарова, А. Мудрик, І. Тимченко [1; 2] досліджували сутність комунікативної культури як складової професійно-педагогічної культури. У наукових доробках Ш. Амонашвілі, І. Бега, О. Бодальова, С. Гончаренка, В. Гриньової, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, В. Лутая, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін. акцентується увага на необхідності гуманної комунікативної взаємодії у навчально-виховному процесі.

Комунікативна культура як самостійний предмет інтегративних міждисциплінарних досліджень відображена в наукових доробках Л. Землянової, В. Кашкіна, Г. Почепцова [3] та ін. Конструктивними у контексті нашого дослідження є наукові праці М. Васильєвої, Н. Волкової, В. Грехнева, В. Кан-Калика, А. Мудрика, Л. Петровської, В. Полторацької, В. Тернопільської, Е. Ященко [4; 1] та ін., в яких розкриваються психолого-педагогічні аспекти комунікативної підготовки студентів, досліджуються особливості комунікативної взаємодії, аналізуються структурно-функціональні засади формування комунікативної культури особистості; обґрунтовуються педагогічні умови розвитку окремих комунікативних умінь і навичок.

Учені С. Амеліна, В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Каверіна, В. Кремень визначають комунікативну культуру майбутнього інженера як складне, поліаспектне й інтегральне утворення, що містить низку взаємозалежних і взаємопов'язаних складових, а тому й потребує системного підходу до її формування [5; 6; 7].

На необхідності формування комунікативної культури майбутніх інженерів на компетентнісних засадах акцентують свою увагу В. Луговий, О. Пометун, О. Сухомлинська,

А. Хуторський та ін. [8]. У свою чергу, Ш. Амонашвілі, І. Бех, Є. Бондаревська, В. Лутай, В. Семиченко, І. Якиманська та ін. [9; 10] наголошують на доцільності особистісно орієнтованого підходу у процесі формування комунікативної культури особистості студента – майбутнього інженера. Діяльнісний підхід у формуванні комунікативної культури студентів ВТНЗ визначається як провідний у наукових доробках К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, М. М'ясищева, С. Рубінштейна та ін. [9].

У дослідженні позааудиторна робота у вищій технічній школі розглядається нами як один із чинників формування комунікативної культури студентів. З огляду на це конструктивними є наукові доробки Г. Андрєєвої, О. Винославської, Н. Волкової, А. Ржевської [4] та ін.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави для твердження, що досліджувана проблема певною мірою розроблена. Однак, недостатньо, на нашу думку, висвітлені зміст, форми і методи формування комунікативної культури у студентів ВТНЗ. Тому **метою** статті є аналіз змістового й методичного аспектів процесу формування комунікативної культури у майбутніх інженерів у позааудиторній роботі ВТНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі проведеного аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури нами було сформульовано власне трактування сутності комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів як особливої якості особистості майбутнього інженера, що характеризується сукупністю комунікативних знань, сформованістю умінь контролювати і регулювати свою мовну поведінку, грамотно і переконливо аргументувати свою позицію, вміннями вести ділові переговори в процесі професійної діяльності, швидко орієнтуватись у комунікативній ситуації і обирати необхідний стиль поведінки для досягнення мети комунікативного акту, продуктивно співпрацювати в ході вирішення професійних завдань[10;11]. Розкрили також особливості формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів у процесі позааудиторної роботи (йдеться про сензитивність юнацького віку, специфіку студентської спільноти, особливості організації позааудиторної роботи у ВТНЗ).

Враховуючи сутнісні ознаки позааудиторної роботи (її системність, плановість, добровільність участі, комплексність як поєднання в собі мети, завдання, змісту, методів та форм виховної, науково-дослідної роботи та практичної підготовки), формування комунікативної культури майбутніх інженерів у позааудиторній роботі нами було визначено як керований процес, який передбачає переорієнтацію позааудиторної виховної роботи з предметної на особистісно зорієнтовану, що дає змогу розглядати навчальну інформацію як засіб розвитку професіоналізму майбутнього інженера та сприяє формуванню творчого стилю діяльності, стійкої потреби в активних діях, імпровізації і самостійному вирішенні комунікативних завдань для набуття та збагачення власного комунікативного досвіду [10; 11].

Для дослідження змістового й процесуального аспектів формування комунікативної культури студентів ВТНЗ у позааудиторній роботі розроблено авторську програму «Формування комунікативної культури майбутніх інженерів» [11].

Реалізація програми спрямовувалась на розв'язання наступних завдань: 1) поглиблення знань студентів про спілкування, комунікативність, комунікативну культуру, психологію міжособистісної взаємодії для забезпечення належної їх теоретичної підготовки, необхідної для свідомого вибору адекватної поведінки у соціальній та міжособистісній взаємодії; 2) формування комунікативних умінь і навичок, які забезпечують можливість творчого й нестереотипного підходу до розв'язання різних професійних і життєвих проблем; 3) розвиток соціального інтелекту та соціальної фасилітативності; 4) розвиток рефлексивних і саморегулятивних комунікативних умінь, а також таких особистісних якостей і рис, як: толерантність, повага інших, упевненість у собі, емпатія, вміння слухати та ін.; усвідомлення комунікативної культури як особистісної цінності.

Логіка і побудова дослідно-експериментальної програми передбачала: 1) трансформацію здобутих у процесі навчання знань у переконання студентів та їх комунікативні вміння; 2) відображення у її змісті загальних законів пізнання і духовно-

практичного освоєння соціального середовища та світу в цілому, їх взаємодію, а також вікові етапи формування і становлення особистості студента; 3) забезпечення єдності і взаємозв'язку аудиторної та позааудиторної роботи студентів.

Реалізація програми умовно передбачала чотири основні етапи. Так, на першому етапі створювалась позитивна мотивація, активізація потреб, установок студентів на активну участь у позааудиторній роботі. Цей етап передбачав реалізацію програми серед студентів першого курсу. Відповідно, на другому етапі до реалізації програми були задіяні студенти других курсів. Вони поглиблювали здобуті в ході навчання знання про спілкування, психологію взаємодії людей, особистісний розвиток і відпрацьовувалися комунікативні вміння та розвивалися комунікативні здібності майбутніх інженерів. Далі, на третьому етапі формувалося чітке уявлення студентів про комунікативну культуру як показник їхнього професіоналізму. Студенти третіх курсів трансформували набуті професійні знання в культуру спілкування під час позааудиторної роботи; у студентів формувалося усвідомлене бачення ролі та можливостей позааудиторної роботи (як виховної, так і науково-дослідної та навчально-практичної) для виховання комунікативної культури як складного особистісного утворення; формувалося усвідомлення комунікативної культури як однієї із особистісних цінностей. На завершальному (четвертому) етапі здійснювалося моделювання комунікативних відносин майбутніх інженерів під час проходження різного роду навчальних і виробничих практик та відбувалося вдосконалення й перевірка на практиці всіх компонентів комунікативної культури майбутніх фахівців. На цьому етапі до реалізації програми були задіяні студенти четвертих курсів, які вже мали певний професійний і життєвий досвід і сформований науково-дослідний потенціал.

Актуальним, як засвідчили результати дослідження, є те, що в ході запровадження у практику цієї програми в студентів вищих технічних навчальних закладів формувалися: 1) система комунікативних знань (тобто знань про людину, її взаємини та взаємодію з іншими людьми, про спілкування як специфічний вид діяльності, який передбачав не лише і не стільки обмін інформацією, а обмін емоціями, взаємовплив, взаємодію і взаємозалежність); 2) система оцінно-ціннісних ставлень до цих знань і, відповідно, перетворення їх в особистісні установки, потреби, мотиви; 3) система комунікативних умінь і навичок практичної комунікативної поведінки та діяльності.

Отже, усвідомлене оцінне засвоєння студентами змістового наповнення експериментальної програми забезпечувало відхід традиційного сприйняття професії інженера від системи «людина – техніка» до змінної системи «людина – людина».

В авторській програмі «Формування комунікативної культури майбутніх інженерів» актуалізовано положення про те, що виховна робота зі студентами має бути плановою, системною, базуватись на суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладача і студентів на основі міжособистісного діалогу та гуманного характеру їхніх взаємин. Ми виходили з того, що системний виховний вплив спрямовувався на творення моральної, креативної, духовно багатой особистості майбутнього інженера, людини – фахівця, гуманіста, творця.

Актуальним є те, що нами передбачалось проведення системи заходів у різних нових нетрадиційних формах, як-от: ігор, тренінгів, конференцій, круглих столів, презентацій, семінарів, дискусій, диспутів, захисту проектів та ін. залежно від етапу реалізації програми. Саме тому головними принципами організації виховної діяльності у межах програми були визначені наступні: супровід діяльності студента порадою і власним прикладом викладача (йде мова насамперед про куратора академічної групи); визначення у діяльності студентів найбільш вдалих моментів: авансування успіху, актуалізація досягнень; зняття в студентів страху перед діяльністю та їхня психологічна підтримка (особливо це актуальне для першокурсників); опора на прийом персональної необхідності як важливий фактор мотивації діяльності студентів; відкритість і плюралізм думок та суджень у розв'язанні різних проблем, аналізі подій і явищ; толерантність до опонента; аргументованість власних міркувань тощо.

Залежно від етапу реалізації експериментальної програми, було розроблено й експериментально апробовано орієнтовну тематику виховних заходів. Так, на першому етапі

реалізації експериментальної програми провідним завданням визначався розвиток мотивів формування комунікативної культури, активізація потреби студентів в удосконаленні своїх професійних рис, зокрема комунікативних здібностей. Тому на цьому етапі для першокурсників були заплановані: бесіди на тему: «Сучасний фахівець – який він?», «Портрет сучасного інженера», «Що означає бути культурним?», «Чи вміємо ми говорити?» і т.п.; години спілкування: «Презентую нову книгу, кінофільм, виставу», «Моє ставлення до технічних інновацій», «Моя професія за кордоном?»; вечори-зустрічі: «Від усієї душі», «Наші випускники – наша гордість», «Передача професійної естафети», «Ширше коло» тощо; лекції: «Духовна краса людини», «Утверджуй у собі людину», «Як управляти собою?», «Професіоналізм – це...», «Десять кроків до успіху?»; відверті розмови: «Хто вони – обранці долі?», «Чого я хочу досягти в житті?», «Як народжуються лідери?», «Майстерня хорошого настрою», «Я – організатор справи»; тематичні конференції: «Я вчусь вести діалог», «Чи вміємо ми слухати?», «Спілкування у моєму житті»; диспути: «Я серед людей – це проблема», «Як стати справжнім професіоналом?», «Уміти пристосовуватись – це добре чи погано?»; бесіди-роздуми «Слухати і чути – це одне і те ж?», «Чи хочу я бути успішним?», «Мій внесок у розвиток країни» тощо; лекції-діалоги «Чи маю я справжнього друга? Який він», «Який же я є насправді?», «Чи стану я кваліфікованим фахівцем?», «Що заважає мені бути лідером?»; участь у суспільно-корисній милосердній діяльності, наприклад в акціях «Діти вулиці», «Милосердя» тощо.

Враховуючи розвиток освітніх технологій у системі підготовки фахівців, які вже набули свого застосування в Україні, з метою активізації навчально-пізнавального характеру діяльності студентів здійснено класифікацію методів навчання на неімітаційні та імітаційні [11]. До перших віднесено засоби активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається на лекційних заняттях, а до других – здійснення та ініціювання навчально-пізнавальної діяльності шляхом імітації умінь та навичок, достатніх для їх фахової (спеціалізованої) діяльності.

Серед неімітаційних методів у позааудиторній роботі широко використовувалися: лекція-бесіда (надає можливість встановлення безпосереднього контакту лектора із слухачем); лекція-диспут (протягом якої відбуваються не лише відповіді на окремі запитання теми, але й вільний обмін думками між лектором та аудиторією в інтервалах між логічними поділами лекційного матеріалу; проблемна лекція (відбувається розв'язання певних проблем, які формулює лектор у ході занять); лекція-вікторина (потребує постійного звернення до практичного (чи життєвого) досвіду слухачів); лекція-консультація (побудована на роз'ясненні найбільш складних або важливих запитань з теми, які безпосередньо ставлять слухачі лекторові; можливий вільний обмін думками); лекція-прес-конференція (на яку запрошують фахівців, експертів, консультантів; застосовується для розгляду складних та широкоформатних тем, де рівень компетенції конкретного викладача вже недостатній; іноді цей вид занять носить назву «круглого столу») та ін.

У контексті дослідження більш ефективними визначено креативні методи навчання й виховання, які переважно мають імітаційні форми проведення. Специфіка цих освітніх методів припускає їх поділ на ігрові та неігрові [11].

На другому етапі застосування активних методів навчально-виховної роботи (тематичних бесід, дискусій, конкурсів, ділових та рольових ігор тощо) зумовлювалося орієнтацією на індивідуальні особливості студентів та на їхню майбутню професійну діяльність. Саме професійне спілкування давало змогу студентам усвідомлювати потенціал комунікативної культури як складової їх професіоналізму. З огляду на це структурування змісту позааудиторної роботи здійснювалося з урахуванням інтересів, індивідуальних смаків студентів, їхньої провідної мотивації.

На другому етапі застосування активних методів навчально-виховної роботи (тематичних бесід, дискусій, конкурсів, ділових та рольових ігор тощо) зумовлювалося орієнтацією на індивідуальні особливості студентів та на їхню майбутню професійну діяльність. Саме професійне спілкування давало змогу студентам усвідомлювати потенціал

комунікативної культури як складової їх професіоналізму. З огляду на це структурування змісту позааудиторної роботи здійснювалося з урахуванням інтересів, індивідуальних смаків студентів, їхньої провідної мотивації.

На цьому етапі студенти поглиблювали свої знання з української мови, культурології, педагогіки і психології, а також з навчальних предметів гуманітарної складової дисциплін вільного вибору студентів: «Ораторське мистецтво», «Мовна модель сучасного інформаційного простору», «Ведення ділових переговорів»; трансформували засвоєні знання у практичне їх застосування.

Виховні заходи на цьому етапі мали на меті активізацію творчого мислення студентів за допомогою різних творчих завдань, соціально-моральних і комунікативних ситуацій, розвиток професійної самосвідомості, комунікативних здібностей, умінь студентів, для яких спілкування є підґрунтям професійної діяльності. Прикладом виховних заходів на другому етапі реалізації дослідно-експериментальної програми є: тематичні бесіди на тему: «Особливості спілкування сучасного інженера», «Вербальна і невербальна комунікація в професійній діяльності», «Про методи активного слухання», «Конкуренція та компроміс у конфліктній взаємодії» та ін.; дискусії: «Поважай думку іншого», «Конкуренція: за і проти», «Плюси і мінуси примусу як методу вирішення конфлікту», «Авторитаризм в управлінні»; рольові ігри: «Сучасний керівник», «Я і підлеглий», «Презентація мого винаходу»; тематичні конференції: «Бар'єри у професійному спілкуванні», «Спілкування та емоції», «Інтеракція та перцепція як складові спілкування», «Комунікативна культура як запорука професійного успіху», «Шляхи конструктивного вирішення професійного конфлікту», «Умови успішного ведення переговорів» тощо.

Особлива роль у реалізації цього етапу програми була відведена тренінговим заняттям, які, за нашим висновком, є провідними формами організації позааудиторної роботи й на наступних етапах реалізації експериментальної програми.

На третьому етапі реалізації експериментальної програми передбачалось проведення не лише розважально-виховних заходів, а й навчально-практичних та дослідницько-пошукових позааудиторних занять, спрямованих на формування комунікативних умінь і навичок, розвиток саморегулятивних умінь, які торкаються керування особистими емоціями та здійснення ефективного психологічного впливу на інших.

Дієвими виявилися ігрові технології. Організація позааудиторної роботи у формі гри не була альтернативною щодо інших методів, зокрема і зазначених вище. Найважливішим позитивом при застосуванні гри є те, що в її учасників формувались індивідуальна відповідальність, ініціатива, самостійність, відповідальність за роботу всієї команди.

Отже, в основу проаналізованих вище методик покладено розгорнуту аналітико-синтетичну діяльність суб'єкта – майбутнього інженера, інтуїтивний пошук вирішення проблеми з подальшою вербалізацією всіх його розумових процесів.

На цьому етапі студенти третіх курсів були найбільш активно задіяні до дослідницько-пошукової роботи. Зокрема йшлося про виконання творчих індивідуальних науково-дослідних завдань, виконання і презентація яких вимагала застосування набутих знань у конкретній практичній діяльності, тобто практичного застосування студентом сформованої комунікативної культури.

Метою четвертого, завершального етапу реалізації експериментальної програми визначено максимальне наближення професійної діяльності майбутніх інженерів до реальних умов сьогодення. Саме тому, перед виходом на виробничу практику студенти четвертого курсу отримували конкретне завдання, яке вони мали підготувати під час практики, а після її закінчення презентувати перед аудиторією слухачів – студентів не лише своєї групи, а цілого курсу чи навіть факультету.

Захист такого проекту наочно демонстрував рівень сформованості професійних рис студентів і їх комунікативної культури зокрема. Перевага надавалася самостійній підготовці, тому такий підхід сприяв не тільки збагаченню комунікативного досвіду майбутніх інженерів, а й розвитку відповідальності, допитливості та ініціативності.

У свою чергу метод проектів розвивав ініціативу студентів, привчав до планової роботи, вчив зважувати всі обставини і враховувати можливі труднощі, привчав спостерігати, перевіряти себе в роботі, навчав правильно вести звітність, розвивав наполегливість у досягненні мети, самостійність, розширював сферу інтересів, обрії пізнання світу, реального і мисленнєвого спілкування. Проектна діяльність студентів, як з'ясовано нами у ході дослідження, ефективна тому, що мотивує студента до самостійної роботи, вибору оптимальних форм і методів її організації, зокрема до чіткого її планування, визначення порядку дій і відповідних засобів, аналізу власних наявних знань і умінь успішної діяльності, а також визначення та пояснення недоліків в організації певного виду діяльності та окреслення шляхів подальшого її удосконалення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Вивчення реального стану сформованості комунікативної культури майбутніх інженерів у процесі позааудиторної роботи дало змогу дійти висновку щодо недостатнього використання її можливостей задля формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів. А відтак досліджувана проблема актуальна. Для її вирішення необхідний пошук нових змісту форм і методів формування комунікативної культури у майбутніх інженерів. Задля реалізації цього розроблена авторська програма «Формування комунікативної культури майбутніх інженерів», яка передбачає реалізацію цілісної системи заходів позааудиторної роботи за взаємозв'язаними блоками: організація позааудиторних виховних заходів, навчально-практичної та науково-дослідної роботи.

Подальшого дослідження потребує розробка методичного забезпечення реалізації досліджуваного процесу та обґрунтування діагностичного інструментарію й педагогічних умов проведення моніторингу сформованості комунікативної культури майбутніх фахівців.

Список використаної літератури

1. Грехнев В. С. Культура педагогического общения : кн. для учителя / В. С. Грехнев. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.
2. Комарова І. Формування у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. І. Комарова. – Тернопіль, 2000. – 19 с.
3. Землянова Л. М. Зарубежная коммуникативистика в преддверии информационного общества : Толковый словарь терминов и концепций / Л. М. Землянова. – М. : Изд-во МГУ, 1999. – 300 с.
4. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : теорія, технологія, практика / Волкова Н. П. ; Дніпропетровський національний ун-т. – Д. : Видавництво ДНУ, 2005. – 304 с.
5. Амеліна С. М. Теоретико-методичні основи формування культури професійного спілкування у студентів вищих аграрних навчальних закладів : теорія і практика : монографія / С. М. Амеліна. – Д. : ДДАУ, 2007. – 360 с.
6. Зязюн І. А. Сучасні дидактичні моделі і логіка учіння / І. А. Зязюн // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – К. ; Вінниця : ДОВ Вінниця, 2000. – С. 4–7.
7. Каверіна О. Г. Інтегративний підхід до формування готовності майбутніх інженерів до професійної комунікації : теоретико-методологічний аспект : монографія [Текст] / Ольга Геннадіївна Каверіна. – Донецьк : ООО Фірма Друк-Інфо, 2009. – 275 с.
8. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека освітньої політики. – К. : К.І.С., 2004. – С. 66–72.
9. Бех І. Д. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості [Текст] / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 1. – С. 30–37.
10. Галацин К. О. Особливості формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів / К. О. Галацин // Науковий вісник ВНУ ім. Лесі Українки. – Луцьк : РВВ Вежа, 2012. – № 8 (233). – С. 54–59.
11. Малашевська К. О. Експериментальна програма формування комунікативної культури майбутніх інженерів / К. О. Малашевська. – Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2009. – 88 с.

References

1. Hrehnev V. S. (1990). Culture of pedagogical communication: book for the teacher. M. : Prosveshhenie, 144 (in Russ.)
2. Komarova I. (2000). Formation of the culture of pedagogical communication of future teachers: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 «Teoriya ta metodyka profesiynoyi osvity». Ternopil', 19 (in Ukr.)

3. Zemlyanova L. M. (1999). Foreign communication in anticipation of information society: Explanatory dictionary of terms and concepts. M. : Izdatel'stvo MGU, 300 (in Russ.)
4. Volkova N. P. (2005). Professional and pedagogical communication: theory, technology, practice. Dnipropetrovs'kyi natsional'nyy un-t. – D. : Vydavnytstvo DNU, 304 (in Ukr.)
5. Amelina S. M. (2007). Theoretical and methodical bases of formation the culture of professional communication of students in higher agrarian educational institutions: theory and practice : monohrafiya. D. : DDAU, 360 (in Ukr.)
6. Zyazyun I. A. (2000). Modern didactic models and logic of training. Modern information technologies and innovative techniques of training in training of specialists: methodology, theory, experience, problems: zb. nauk. pr. – K. Vinnytsya : DOV Vinnytsya, 4–7 (in Ukr.)
7. Kaverina O. H. (2009). Integrative approach to formation of readiness of future engineers to professional communication: theoretical and methodological aspect : monohrafiya [Tekst] . Donetsk : OOO Firma Druk-Info, 275 (in Ukr.)
8. Pometun O. I. (2004). Discussion of the Ukrainian teachers around questions of the introduction of competence-based approach in the Ukrainian education. Competence-based approach in modern education: international experience and Ukrainian prospects: Biblioteka osvith'oyi polityky. – K. : K.I.S., 66–72 (in Ukr.)
9. Bekh I. D. (2012). Reflection in spiritual self-development of the personality. Pedahohika i psykholohiya. 1, 30–37 (in Ukr.)
10. Halatsyn K. O. (2012). Features of formation the communicative culture of students in higher technical educational institutions. Naukovyy visnyk VNU im. Lesi Ukrayinky. – Luts'k : RVV Vezha, 8 (233), 54–59 (in Ukr.)
11. Malashevs'ka K. O. (2009). Experimental program of formation the communicative culture of future engineers. Luts'k : Volyns'kyi natsional'nyy universytet imeni Lesi Ukrayinky, 88 (in Ukr.)

HALATSYN Kateryna Oleksandrivna,

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, the Department of English for Engineering #2, National Technical University of Ukraine “Kyiv Polytechnic Institute”

e-mail: arista@bigmir.net

FORMATION OF A COMMUNICATIVE CULTURE OF STUDENTS IN HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR WORK: SUBSTANTIAL AND METHODOLOGICAL ASPECT

Summary. Introduction. At the present stage of construction, the Ukrainian state the problem of formation communicative culture of future engineers in the process of extracurricular work is actual. In the article, the analysis of substantial and methodical aspects of the process of formation communicative culture of students at higher technical educational institutions in the process of extracurricular work is the main purpose.

Purpose. The purpose of the article is the analysis of substantial and methodical aspects of the formation of a communicative culture of future engineers in the process extracurricular work.

Results. The objectives through realization of tasks are achieved: 1) disclosure the essence of communicative culture of students at higher technical educational institutions in the process of extracurricular work; 2) determination of content, forms and methods of formation communicative culture of future engineers in the process of extracurricular work by the implementation of the author's skilled and experimental program “Formation of Communicative Culture of Future Engineers”.

Originality. In the article the analysis of the author's skilled and experimental program is given, the main four stages of its implementation are analyzed in details The contents of the program provide realization of the complete measuring system of extracurricular work behind the interconnected blocks: organization of extracurricular educational actions, educational and practical and research work. Methods of formation communicative culture of future engineers which are the most effective and applicable at each stage of implementation the program are characterized. The special attention is paid to disclosure the essence of interactive methods (games, training, projects), to features of their application in the studied process.

Conclusion. In conclusions, generalizations are made and the prospect of further scientific researches is outlined. The study of the real condition of formation of a communicative culture of future engineers in the process of extracurricular work allowed us to come to a conclusion on the insufficient use of its potential for forming a communicative culture of students of higher technical educational institutions. It will require searching of the content of new forms and methods of formation of a communicative culture of future engineers.

Key words: *communicative culture, extracurricular work, formation of communicative culture, the program of formation communicative culture, interactive methods, students - future engineers, higher technical educational institution.*

Одержано редакцією 16.03.2016
Прийнято до публікації 20.03.2016

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

***Анотація.** У статті представлено формувальний етап експерименту зокрема розкрито його етапи та перспективи. Проаналізовано та обґрунтовано застосовані методи та надана шкала оцінювання результативності експерименту. Окреслено основні проблеми підготовки вчителів фізичного виховання до організації спортивно-оздоровчої діяльності. Надано проміжні результати дослідження та окреслено особливості проведення педагогічного експерименту з підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання до організації спортивно-оздоровчої діяльності.*

***Ключові слова:** педагогічний експеримент, анкетування, тестування, опитування, спортивно-оздоровча діяльність, спортивно-оздоровча діяльність експеримент.*

Постановка проблеми. Спрямованість України до Європейської інтеграції зумовлює акцентування уваги на реформування системи освіти. Впровадження компетентнісного підходу у освітній процес навчальних закладів України характеризується центрованістю на особистості студента. Розв'язання завдань, які постали перед системою ВНЗ, залежить від послідовної демократизації та гуманізації взаємин усіх учасників навчального процесу, що, відповідно, вимагає активного впровадження новітніх технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема педагогічного експерименту представлена в багатьох наукових дослідженнях І. Журлова [4], О. Жосан [3], А. Кузьмінський [2], В. Омеляненко [2], Е. Сівашінская [4], В. Хлебникова [5] та ін. Аналіз рівня підготовки вчителів фізичного виховання до організації спортивно-оздоровчої діяльності передбачає проведення педагогічного експерименту. Педагогічний експеримент – «це своєрідний комплекс методів дослідження, що забезпечує науково-об'єктивну і доказову перевірку правильності обґрунтованої на початку дослідження гіпотези. Він дає змогу не тільки зробити опис досліджуваного педагогічного явища, а й пояснити його. Цілеспрямований, конкретно організований дослід, створені умови, певна система впливів і дій, які дають змогу планоно втручатися в процес, змінювати і кількаразово повторювати особливості його протікання, стежити за особливостями прояву і змінами певних соціально-психічних якостей особистості» [2, с. 212]. У науковій літературі зазначається – що «педагогічний експеримент передбачає активний вплив на педагогічне явище чи на процес шляхом створення нових умов, що відповідають меті дослідження. Науковці характеризують його як “своєрідний навчальний процес, організований таким чином щоб спостерігати педагогічні явища в контрольованих умовах» [1, с. 43]. Отже, педагогічний експеримент передбачає створення умов дослідження їх впровадження, планування спостереження, багаторазове повторення та перевірка отриманих даних. Дотримання умов проведення експерименту забезпечує його валідність, а з тим і результативність.

Мета статті полягає у представленні формуючого етапу експерименту підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання до організації спортивно-оздоровчої діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розрізняють такі види педагогічного експерименту: констатуючий педагогічний експеримент (використовується для констатації фактів, визначення зв'язків між педагогічним впливом і результатами, дозволяє встановити вихідні дані для подальшого дослідження, використовуються методи: бесіди та інтерв'ю, анкетування, експертна оцінка, тестування, аналіз контрольний робіт, вивчення літературних джерел, передового педагогічного досвіду); порівняльний педагогічний експеримент (проводиться з метою порівняння результатів навчання та виховання в контрольних та

експериментальних класах); формуючий педагогічний експеримент (використовується з метою оптимізації виховного процесу); пошуковий (корегуючий) педагогічний експеримент (проводиться з метою пошуку оптимального змісту, методів, засобів та форм навчання); контролюючий педагогічний експеримент (передбачає введення нового фактора для контролю і визначення ефективності його впливу); навчаючий педагогічний експеримент (впровадження результатів дослідження в практику) [3]. Основними ознаками педагогічного експерименту є внесення в навчальний процес певних змін відповідно до плану й гіпотези дослідження; створення умов, вивчення зв'язків між різними сторонами виховного процесу; облік результатів виховного процесу й формулювання остаточних висновків [2.].

У нашому дослідженні активно використовується «педагогічне тестування» – це метод вимірювання певних властивостей особи за допомогою тесту. Педагогічне тестування має наступні характеристики: валідності – повноті, всебічності перевірки, пропорційності представлення всіх елементів знань та умінь, які вивчаються; надійності – стабільності, сталості показників при повторних педагогічних вимірюваннях за допомогою того ж тесту або його аналогу; дискримінації - придатності тесту до виділення тих осіб, які засвоїли навчальний матеріал на запланованому рівні, від тих, хто його не засвоїв. Педагогічний тест складається із: тестових завдань; правил їхнього застосування; оцінок за виконання кожного завдання; рекомендацій з інтерпретації результатів тестування [3].

У контексті нашого дослідження особливої значущості набуває організація експериментальної роботи у вищих навчальних закладах, яка передбачає фіксацію стартових умов; чітке та зрозуміле формулювання гіпотези й очікуваних результатів; фіксування незалежних змінних, тобто того, що спеціально впроваджують в експериментальну ситуацію; фіксування умов експерименту; виявлення реальних результатів і їхньої відповідності гіпотезі [4]. Спираючись на вищезгадані ознаки проведено педагогічний експеримент із підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання до організації спортивно-оздоровчої діяльності. З'ясування сутності педагогічного експерименту та місця в ньому констатувального й формуального етапів дало підстави для вивчення рівня підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання до організації спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах.

Проведення експерименту передбачало виконання низки завдань:

- 1) проаналізувати стан навчально-методичного забезпечення лекцій, практичних, семінарських занять, самостійної та індивідуальної роботи студентів;
- 2) вивчити ставлення студентів до проблеми організації спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах;
- 3) визначити рівень підготовленості майбутніх вчителів фізичного виховання до організації спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах (низький, середній, високий);
- 4) визначити рівень готовності професорсько-викладацького складу до формування у майбутніх вчителів фізичного виховання до організації спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах;
- 5) обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування у майбутніх вчителів фізичного виховання готовності до організації спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах.

Підготовка майбутніх вчителів фізичного виховання до організації спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах відбувалася на: констатувальному та формуальному етапах. Перелічені етапи взаємопов'язані, та йдуть поступово, а результатом їх послідовної реалізації є підготовка майбутніх вчителів фізичного виховання до організації спортивно-оздоровчої діяльності.

У ході вибору та розробки методик діагностики рівня підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання до організації спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах, дотримано стандартних процедур щодо їхньої валідності, інформативності, надійності, доступності у використанні, а також враховано можливості фронтального

використання. Дослідження рівня підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання до організації спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах потребувало поетапності впровадження діагностичної програми.

Нами передбачено чотири етапи педагогічного діагностування рівня підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання: постановка мети та завдання діагностики, добір діагностичних методик, збір інформації за допомогою опитування та тестування, кількісне та якісне опрацювання результатів. У процесі експерименту застосовано такі методи дослідження: опитування (викладачів та студентів), тестування рівня підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання до організації спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах, педагогічне спостереження.

Так, педагогічне тестування передбачає статистичний вимір рівня певного явища у певній галузі, складається із системи тестових завдань, відрізняється стандартизованою системою проведення, опрацювання та аналізу результатів [3]. Опитувальник являє собою вид анкети, яка складена для вивчення і оцінки різних проявів і властивостей особистості, дослідження явищ та процесів» [2, с121]. Отже, обираючи методи дослідження підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання до організації спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах, ми враховували такі особливості, які можна вимірювати за допомогою тестових методів та опитування. Перед упровадженням експерименту проведено перевірку розроблених опитувальників та тестів, проаналізовано результати для попереднього оцінювання якості завдань і коригування шкали оцінювання.

На констатувальному етапі експерименту для професорсько-викладацького складу проведено опитування викладацького складу «Готовність викладацького складу до формування у студентів фізичного виховання мотивації в організації спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах»; опитування майбутніх вчителів (студентів) фізичного виховання на тему «Чи потрібні мені знання з організації спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах», тестування майбутніх вчителів (студентів) фізичного виховання із проблеми організації спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах. Перед впровадженням експерименту нами було проведено експериментальну перевірку розроблених анкет та тесту і зроблено аналіз результатів з метою попередньої оцінки якості завдань та коригування шкали оцінювання.

В той же період з метою підготовки викладачів до впровадження розробленої нами програми «Підготовка майбутніх вчителів фізичного виховання до організації спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах» були організовані заняття «Основні проблеми спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах». Заняття передбачали надання викладачам інформації щодо мети експерименту та його поетапності, інформації відносно особливості організації занять тощо.

Викладачам надано інформаційний матеріал відносно впровадженої програми, список науково-методичної літератури з питання спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах, представлено рекомендації. Здійснене нами опитування та проведення заняття «Основні проблеми спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах» сприяли формулюванню методичних рекомендацій для викладачів ВНЗ щодо пошуку навчального матеріалу, пов'язаного з проблемою спортивно-оздоровчої діяльності, професійному проведенню розроблених занять, створенню позитивного педагогічного клімату в навчальному колективі.

Для визначення рівня зацікавленості викладацького складу ВНЗ у підготовці майбутніх вчителів фізичного виховання до організації спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах, надано опитувальник «Готовність викладацького складу до формування у студентів фізичного виховання мотивації в організації спортивно-оздоровчої діяльності». Опитувальник сприяв визначенню ступеня готовності викладачів до формування вищезгаданої якості, що передбачає обізнаність у проблемі, зацікавленість нею, прагнення до пізнання.

Опитування дозволило визначити такі мотиви зацікавленості професорсько-

викладацького складу у прийнятті участі в програмі: загальні мотиви, що передбачають формування викладачами у студентів знань та умінь з огляду на потреби суспільства його пріоритети та перспективи; професійні мотиви, як можливість професійного самоствердження та бажання проявити себе, віднайти перспективи розвитку та самореалізації; прагматичні мотиви – інтерес базується на кар'єрному зростанні, фінансових інтересах, особистісних пріоритетах.

Опитувальник дозволив отримати інформацію про: наявність бажання викладачів набути досвіду та реалізувати його у професійній діяльності; рівень вмотивованості щодо впровадження програми підготовки вчителів фізичного виховання до організації спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах; прагнення впроваджувати здобуті теоретичні психолого-педагогічні знання в практичну діяльність; визначити наявність прагнення асимілювати новітні знання, та творчо їх використовувати; бажання навчатися новітнім формам роботи: аналізувати отриманий матеріал, проводити заняття з використанням різноманітних педагогічних методів;

Для з'ясування рівня теоретичної підготовки викладацького складу з проблеми організації спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах було застосовано метод тестування. Для обробки тестових завдань розроблено 100-бальну шкалу.

Опитування майбутніх вчителів (студентів) фізичного виховання на тему «Чи потрібні мені знання з організації спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах» дозволило отримати таку інформацію:

Проведене опитування дозволило отримати інформацію щодо: наявності прагнення студента набути знання та навички з організації спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах та реалізувати їх у професійній діяльності; рівень розвитку мотивації, а саме наявності прагнення інтегрувати отримані знання, оптимізм відносно діяльності, психологічну гнучкість, мобільність тощо; рівень розвитку когнітивної сфери: мислення, уваги, уяви, інтелектуальних якостей майбутніх учителів фізичного виховання; вміння впроваджувати набуті знання в педагогічну діяльність майбутніх учителів фізичного виховання тощо.

Розроблені нами опитувальники базуються на таких принципах: урахування особливостей сприйняття респондентом тексту анкети; спрямованість питань на проблему, що вивчається; чіткість і структурованість смислових блоків, лаконічність та швидкість надання відповідей. Опрацювання результатів опитувальника відбувається за шкалою оцінювання від 1 до 10., де від 1 до 4 балів – низький рівень, від 5 до 7 балів – середній, від 8 до 10 балів – високий.

Обробка результатів дозволяє констатувати, що 34,5 % майбутніх учителів фізичного виховання в контрольній групі та 41,1 % експериментальної груп середній рівень формування готовності майбутніх учителів фізичного виховання до організації спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах. Низький рівень розвитку наявний у 56,4 % майбутніх учителів фізичного виховання контрольної групи та в 58,7 % експериментальної групи. Високий рівень у 21,1 % контрольній та 17,2% експериментальній групі.

Вивчення програм, що впроваджено у навчальний процес ВНЗ дало підстави для виокремлення таких їх особливостей:

1. Наявність можливості моніторингу навчальної діяльності як окремого викладачя так і педагогічного колективу;
2. Наявність програм, що мають матеріали які сприяють розвитку розвитку у майбутніх учителів фізичного виховання готовності до організації спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах, та базуються на основі конструктивної моделі навчальної діяльності;
3. Наявність системи заходів зі підвищення кваліфікації викладачів у психолого-педагогічної діяльності;
4. Створення умов для розвитку особистості студента, активності, розробки та

використання нових педагогічних технологій.

Висновки та перспективи подальших досліджень. З огляду на проведений аналіз, спостереження за виховним процесом, результати тестування, опитування, можемо констатувати у майбутніх учителів фізичного виховання низький рівень готовності до організації спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах. Констатовано низьку мотивацію та готовність майбутніх учителів фізичного виховання до оволодіння знаннями з фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Констатовано, що у 58, 3 % викладацького складу низький рівень розуміння важливості розвитку у майбутніх учителів фізичного виховання готовності до організації спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах, 24,5 % середній рівень та 18, 2% високий рівень мотивації із даної проблеми. У ході якісного аналізу опитувальників враховано правильність відповідей, їхню глибину, логічність, володіння теоретичним матеріалом та усвідомлення можливостей його використання, бажання отримати практичний досвід. Маємо підстави стверджувати, що низький рівень готовності до організації спортивно-оздоровчої діяльності зумовлено слабкою мотивацією викладачів, відсутністю належного навчально-методичного забезпечення. Перспективами подальшого дослідження є надання подальших результатів впровадження спецкурсу «Організація спортивно-оздоровчої діяльності у середніх навчальних закладах» у навчальний процес ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Методи педагогічних досліджень // Бібліотека он-лайн [Електронний ресурс]. – Київ, 2007. – Режим доступу : <http://www.readbookz.com/book/>. с. 321
2. Педагогіка у запитаннях і відповідях: Навч. посіб. Рекомендовано МОН / Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. – К., 2006. – 311 с.
3. Педагогічний експеримент : навч.-метод. посіб. / [укладач О. Е. Жосан]. – Кіровоград : Видавництво КОШПО імені Василя Сухомлинського, 2008. – 72 с.
4. Сівашінская Е. Ф., Журлова І. В. Педагогіка сучасної школи: курс лекцій для студентів пед. спеціальностей вузів; [укладач Е. Ф. Сівашінської]. - Мінськ: Видавництво «Екоперспектива», 2009 – 212 с.
5. Хлебникова В. А. Основные принципы построения системы понятий и терминов педагогического тестирования / В. А. Хлебникова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 2. – С. 53–62.

References

1. Metodi pedagogichnih doslidzhen // Biblioteka on-layn [Elektronnyy resurs]. – Kyiv, 2007. – Rezhim dostupu : <http://www.readbookz.com/book/>. s. 321
2. Pedagogika u zapitannya i vidpovidyah: Navch. posib. Rekomendovano MON / Kuzminskiy A.I., Omelyanenko V.L. – K., 2006. – 311 s.
3. Pedagogichnyy eksperiment : navch.-metod. posib. / [ukladach O. E. Zhosan]. – Kirovograd : Vidavnistvo KOIPPO imeni Vasilya Suhomlinskogo, 2008. – 72 s.
4. Sivashinskaya E. F., Zhurlova I. V. Pedagogika suchasnoyi shkoli: kurs lektsiy dlya studentiv ped. spetsialnostey vuziv; [ukladach E. F. Sivashinskoy]. - Minsk: Vidavnistvo «Ekoperspektiva», 2009 – 212 s.
5. Hlebnikova V. A. Osnovnyie printsipy postroeniya sistemyi ponyatiy i terminov pedagogicheskogo testirovaniya / V. A. Hlebnikova // Standarty i monitoring v obrazovanii. – 2003. – 2. – S. 53–62.

VYNNYK Natalia Mykolayivna, a postgraduate of the Department of preschool education and primary education Cherkasy National University after Bohdan Khmelnytsky
e-mail: wwd05021973@ukr.net.

THE FEATURES OF CONDUCTING OF PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON PREPARATION TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION TO ORGANIZATION OF SPORTS AND HEALTH IMPROVING ACTIVITIES

Summary. The article presents the forming stage of the experiment in particular is disclosed its stages and prospects. Given definition of psychological experiment as a complex of research methods that provides scientific and objective and evidential examination of accuracy of substantiated supposition at the beginning of research.

The applied methods of pedagogical research have been analyzed and substantiated and the scale of evaluation of the effectiveness of the experiment was given. Were disclosed the main features of the usage of questioning and survey in the context of the pedagogical experiment.

Were outlined the main problems of preparation teachers of physical education to organization of sports and health-improving activities such as: absence of motivation of students and teachers, defect of teaching material, absence of interest to health-improving activities, etc. Was detected the stages of pedagogical

diagnosing of future teachers of physical education such as: formulation of the object and tasks of diagnostics, selection of diagnostic methods, gathering of information with the help of questioning and survey, quantitative and qualitative processing of results.

Were researched programs that had been introduced in to the educational process of Universities and were singled out their features. Were given intermediate results of research and were outlined features of conducting of pedagogical experiment on preparation teachers of physical education to organization of sports and health improving activities.

Key words: *pedagogical experiment, questioning, testing, survey, sports and recreational activities, experiment*

*Одержано редакцією 22.03.2016
Прийнято до публікації 25.03.2016*

УДК 378 (410)

ЧИЧУК Антоніна Петрівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
дошкільної освіти Черкаського національного
університету імені Богдана Хмельницького
e-mail:toniabida@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

***Анотація.** У статті розглянуто теоретико-методичні засади змісту педагогічної освіти у Великій Британії. Здійснено аналіз навчального плану підготовки вчителя за профілем «Початкова освіта кваліфікацією» Бакалавр мистецтв університету Роухемптон, Лондон який дав можливість засвідчити те цінне, що форми й методи роботи при опануванні різними курсами, визначені курікуломом, надзвичайно урізноманітнені, конкретизовані, передбачена значна кількість самостійної, творчої роботи при виконанні креативних завдань, при проведенні критичних розмірковувань. Особливу увагу звертаємо на фіксацію виконаних видів творчих робіт, що важливо для майбутньої професійної діяльності.*

Аналіз зазначеного курікулуму дав можливість визначити прогресивні ідеї, які потрібно вивчати більш детально і використовувати в процесі реформування вищої освіти в Україні: формування навичок самостійної методичної роботи та виконання майбутнім учителем практичних завдань, необхідних для роботи в школі; чітке визначення форм атестації та їх різноманітність; творчі форми роботи: висловлення своєї індивідуальної позиції, готуючи ессе; критичне розмірковування; підготовка концертної програми; проведення дослідження, презентації.

***Ключові слова:** Велика Британія, педагогічна освіта, навчальний план, підготовка вчителя.*

Постановка проблеми. Розглядаючи теоретико-методичні засади змісту педагогічної освіти у Великій Британії, слід зазначити, що зміст вищої освіти – це педагогічно сформована система знань, умінь та навичок, досвіду творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до світу, засвоєння якої забезпечує якості особи, її професійний, інтелектуальний, етичний, естетичний, емоційний і фізичний розвиток. Зміст вищої освіти, її організація, методи перебувають у стадії безперервного оновлення, орієнтуються на прогнозовані наукою і практикою перспективи. Головним завданням вищої школи стає розвиток творчих якостей особистості, здатності сприймати і переробляти нові наукові ідеї, аналізувати і застосовувати їх в умовах самостійної професійної діяльності. Істотні проблеми теорії змісту вищої освіти пов'язані з безперервністю, комп'ютеризацією, гуманізацією, гуматизацією, глобалізацією сучасної освіти [4, с.321-322].

Як зазначає А. Кузьмінський, зміст освіти закріплюється державними документами: навчальними планами, навчальними програмами, підручниками, посібниками [5, с.235]. Навчальний план – головний нормативний документ, на підставі якого формується весь

навчальний процес у професійній освіті. Базою для створення навчального плану є освітньо-професійна програма стандарту освіти. Навчальний план визначає перелік та загальний обсяг навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення в навчальних семестрах, норму співвідношення обсягів аудиторних занять та самостійної роботи студента. Обсяг аудиторних занять розподіляється на конкретні види їх проведення (лекції, практичні заняття, семінари, лабораторні заняття, комп'ютерний практикум). Навчальний план формує види контролю (іспити, заліки, контрольні роботи, проекти тощо), коригує види практики студентів та форми випускної атестації (захист дипломного проекту, роботи, державні іспити тощо) [3, с.537].

Під курикулумом у англомовних країнах розуміють зміст навчання разом з його методами і формами. Зміст знань, якими має оволодіти студент, визначається програмою відповідного рівня. Загальноосвітні програми спрямовані на розв'язання завдань формування загальної культури студентів, а також на створення основи для усвідомленого вибору й засвоєння професійних програм, що мають забезпечити підготовку кваліфікованих фахівців. Обов'язків мінімум змісту освітніх програм встановлюється державним освітнім стандартом. Рівень знань, умінь і навичок студентів перевіряється в процесі контролю успішності, атестації (проміжної та підсумкової) [1, с.44].

Ми поставили за мету проаналізувати навчальний план підготовки за профілем «Початкова освіта», роки навчання: 2012-2015, термін навчання: 3 роки, форма навчання: денна, кваліфікація: бакалавр мистецтв, університет Роухемптон, Лондон.

Виклад основного матеріалу. Курикулум професійної підготовки вчителя, що аналізується, включає: роки навчання, термін і форму навчання (очна, заочна, вечірня), кваліфікацію, профіль навчання, назву університету. В навчальному плані з початкової освіти кваліфікації бакалавр мистецтв представлені: навчальні модулі, кількість кредитів на кожному модуль; розподіл матеріалу по роках і семестрах навчання; форми атестації, вказано відсоток від загальної оцінки, а також методи навчання. В курикулумі предмети об'єднані в цикли:

- Базовий цикл, в якому представлені курси, що відіграють значну роль в інтелектуальному розвитку майбутніх учителів (загальноосвітня підготовка);
- Професійний цикл (professional course);
- Спеціальна освіта, в якому представлені загальні відомості про предмет, його цілісна конкретна картина, встановлення міжпредметних зв'язків, методика його викладання;
- Педагогічна практика (practice of teaching).

Схарактеризуємо коротко названі цикли навчальних предметів.

До циклу «Базова частина» визначені навчальним планом предмети: загальноосвітньої підготовки:

- Релігієзнавство (поселення, віросповідання й минуле регіону);
- Інформатика (навчання ІКТ та основні предмети);
- Сучасна наука: досягнення й проблеми (роль педагога в контексті сучасних проблем), наукове й технологічне проектування, підходи в розвиваючому навчання;
- Сучасні іноземні мови (французька мова, мій мовний світ);
- Сучасне мистецтво (вступ до образотворчої діяльності, музики, фізичної культури).

Загальноосвітня підготовка спрямована на розширення кругозору й формування високої культури майбутнього вчителя. Крім перехованих курсів, до базової частини, яка пропонується навчальним планом університету Роухемптон (Лондон) кваліфікації: Бакалавр мистецтв з профілю «Початкова освіта» відповідно до обраних вікових ступенів навчання: 5-7 років / 7-11 років, віднесено ще й такі курси:

- Встановлення взаємозв'язків, на вивчення якого відведено 20 кредитів упродовж осіннього, весняного й літнього семестрів першого року навчання. Атестація відбувається у формі курсової роботи (2500 слів) – 50% від загальної оцінки і презентації ІКТ – 50%;
- Математика – упродовж трьох семестрів першого року навчання розподілено 20 кредитів. Передбачено різні форми атестації: 30% портфолію, два реферати (число й геометрія – 1500 слів) – 30%, а також звіти й аналізи – 40%;

- Взаємозв'язок природничих наук і математики – 20 кредитів. Як наслідок, написання упродовж трьох семестрів і представлення на другому курсі курсової роботи;
- Бесіда й навчання: математика й природничі науки. Вивчається цей предмет упродовж осіннього семестру, на опанування ним відводиться 20 кредитів. В процесі вивчення курсу студенти проводять тематичне дослідження і оформляють його у розмірі 5000 слів.

Ми вважаємо, що названі форми роботи, якими опановують студенти на робочому місці вчителя – необхідні, адже у них розвивається творчий підхід до виконання певних видів робіт, вони вчаться самостійно опрацьовувати навчальний матеріал, робити висновки на основі проведеного аналізу.

- Міжпредметні зв'язки в навчанні – вивчаються упродовж весняного семестру, на його вивчення відведено 20 кредитів, на атестацію студенти представляють групові плакати;
- Читання й письмо. Цим курсом майбутні вчителі опановують упродовж трьох семестрів другого курсу. На звіт представляють есе в кількості 5000 слів (жанр літератури, що поєднує підкреслено індивідуальну позицію автора з невимушеним, часто парадоксальним викладом, орієнтованим на розмову мову) [2, с.174-175].
- Діючий учитель – цей предмет викладається впродовж трьох семестрів на другому курсі (20 кредитів). Майбутній учитель по закінченні вивчення цього курсу має представити підтвердження професійного розвитку відносно Професійних Стандартів ТДА для QTS (2007). Дані будуть зібрані в анкеті професійного розвитку і у файлі досвіду роботи в школі.
- Керівна роль учителя – предмет викладається на третьому курсі впродовж трьох семестрів (20 кредитів). Форма атестації – портфоліо з даними в анкеті професійного розвитку і файлі досвіду роботи в школі.

На нашу думку, атестація у формі портфоліо з даними в анкеті професійного розвитку і файлі досвіду роботи в школі слугують значним стимулом при вивченні дисциплін «Діючий учитель» і «Керівна роль учителя».

Отже, можна висновити, що, вивчаючи базову частину навчальних модулів, студенти оволодівають необхідними для роботи в школі технологіями, методами (презентація, портфоліо, тематичні дослідження, есе); виконують групові роботи (розробка веб-сайта, групові плакати), курсові роботи; розробляють навчальні плани й конспекти уроків. Особливо підкреслюємо при створенні курікулуму, що аналізується, чіткість у визначенні точних розмірів форм атестації у відсотках від загальної оцінки та розміри їх усних і письмових звітів (у кількості слів), а також створення навчального ресурсу ІКТ для проведення занять в межах основного предмету.

В курікулумі виділено цикл «Професійний розвиток», що об'єднує курси:

- Професійний розвиток (вступний курс), який передбачає проходження шкільної практики (6 тижнів) упродовж осіннього, весняного й літнього семестрів першого року навчання в Роухемптонському університеті;
- Професійний розвиток (поглиблений курс) у вигляді відвідування занять упродовж другого року навчання в осінній, весняній і літній семестри;
- Професійний розвиток (входження в практичну педагогічну діяльність) у формі відвідування занять упродовж осіннього, весняного й літнього семестрів третього року навчання в Роухемптонському університеті.

У Великій Британії звертається увага на важливість професійних знань у підготовці вчителя. Тому до навчального плану введено цикл «Професійний розвиток». Виділення в навчальному плані циклу професійного розвитку свідчить про важливість професійних знань у підготовці вчителя.

В курікулумі Роухемптонського університету з профілю підготовки «Початкова освіта» виділено цикл «Предмети спеціалізації», який об'єднує значну кількість груп, опанування якими дозволяє оволодіти кваліфікацією «Бакалавр мистецтв» профілю «Початкова освіта»:

- Група образотворче мистецтво й дизайн, до складу якої входять предмети:

- Вступ до образотворчої діяльності в початковій школі «Я як художник», на опанування яким відводиться 20 кредитів у осінньому, весняному й літньому семестрах першого року навчання; в курікулумі визначені різноманітні форми атестації і відсотки до кожної з них від загальної оцінки: журнал/альбом (40%), портфоліо (25%), художні роботи з детальною інструкцією – 50 слів (35%), що представляється на атестацію;
- Розвиток професійного сприймання: художники в школах. Для проведення цього предмета передбачено 20 кредитів, які реалізуються впродовж другого року навчання у осінньому, весняному і літньому семестрах при виконанні таких видів роботи: розробка й планування проекту в співробітництві з учителем (20%); проведення трьох послідовних практичних занять у школі, що завершуються ілюстраціями дитячих малюнків (35%); організація виставок дитячих робіт (35%); підготовка методичного збірника (10%);
- Роль учителя образотворчого мистецтва: актуальні проблеми. Зазначений предмет, на вивчення якого відведено 20 кредитів на III курсі впродовж трьох семестрів, передбачає розробку занять (50%), письмову рефлексію (роздуми індивіда про власну свідомість) й оцінку (40%), а також підготовку відео/фото документації.

При підготовці бакалавра мистецтв цінним, на нашу думку, є те, що при викладанні групи предметів «Образотворче мистецтво й дизайн» значна увага приділяється виконанню студентом практичних завдань, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю в школі (виготовлення альбому, портфоліо; планування проекту; розробка й проведення практичних занять; організація виставок дитячих робіт; підготовка методичних розробок, відео/фото документації), а також те, що вже на студентській лаві у майбутніх учителів формуються навички методичної роботи, вони привчаються самостійно опрацьовувати навчальну, наукову й методичну літературу.

Ми вважаємо, що ідею формування навичок самостійної методичної роботи та виконання майбутнім учителем практичних завдань, необхідних для роботи в школі, в Роухемптонському університеті Великої Британії, потрібно вивчати більш детально і впроваджувати в практику роботи педагогічних факультетів інститутів університетів України.

- Група предметів «Технологія дизайну» включає дисципліни: основи дизайну і технологій, пропаганда здорового харчування, виробнича практика в школі. На опанування кожної відведено по 20 кредитів. Схарактеризуємо їх коротко:

- Предмет «Основи дизайну і технологій» студенти вивчають на першому курсі упродовж трьох семестрів; форми атестації і відсоток від загальної оцінки пропонуються навчальним планом такі: проекти формату А3 (65%) і есе – 1750 слів (35%);
- Предмет «Пропаганда здорового способу харчування» викладається на другому курсі упродовж трьох семестрів; навчальним планом визначені такі форми атестації і відсоток від загальної оцінки: проект (3250слів) та есе (1750слів);
- Виробнича практика в школі з технології дизайну проводиться на третьому курсі упродовж осіннього, весняного й літнього семестрів; на атестацію винесено проектування, створення й просування шкільних освітніх ресурсів (65%) та есе – 1750 слів (35%).

Ми вважаємо, що при опрацюванні матеріалу предметів групи «Технологія дизайну» важливим є чітке визначення форм атестації, їхню кількісну сторону та відсоток від загальної оцінки, а також і те, що на атестацію майбутні вчителі представляють не лише проект, а й свою індивідуальну позицію, що сприяє розвитку креативного мислення. Важливим є розв'язання екологічної проблеми при викладанні курсу «Пропаганда здорового способу харчування» – така актуальна в наш час.

- Група предметів «Раннє дитинство» циклу «Предмети спеціалізації» включає дисципліни: вступ до сфери дошкільної освіти, теорія і практика дошкільної освіти, становлення фахівця дошкільної освіти, на вивчення яких передбачено по 20 кредитів на кожен дисципліну. Слід відмітити логічну послідовність вивчення предметів: на першому курсі упродовж осіннього, весняного й літнього семестрів студенти знайомляться із вступом до сфери дошкільної освіти, складають рефлексивне (мимовільне) порт фоліо в розмірі

5000 слів, яке представляють на атестацію; на другому курсі майбутні вчителі вивчають упродовж трьох семестрів теорію і практику дошкільної освіти (навчальний матеріал значно ускладнюється), готуючи на атестацію педагогічну документацію, що складається з фотознімків (не менше шести), що відображають результати проходження модуля (5000 слів); упродовж третього курсу відбувається становлення спеціаліста дошкільної освіти, на основі чого випускники готують есе, висловлюючи власну позицію (5000 слів).

Отже, опановуючи групою предметів «Раннє дитинство», студенти, набуваючи знань з теорії та практики дошкільної освіти, готуючись до роботи в дитячому навчальному закладі, вчать скласти рефлексивне портфоліо, педагогічну документацію, висловлювати свою позицію, готуючи есе.

- До циклу «Предмети спеціалізації» належить і група дисциплін «Англійська мова», до складу якої входять предмети:

- Грамотність і дитинство, на опанування яким відводиться 20 кредитів у осінньому, весняному і літньому семестрах першого року навчання; навчальним планом визначені такі форми атестації і відсотки до кожної з них від загальної оцінки: есе – 2000 слів (40%), тематичне портфоліо – 3000 слів (60%);
- Навчання грамоті з допомогою текстів, на вивчення якого визначено 20 кредитів упродовж трьох семестрів другого року навчання та представлення на атестацію конспекти п'яти послідовних занять;
- Роль учителя в навчанні англійській мові (20 кредитів). Предмет викладається впродовж третього року навчання, в результаті чого проводиться презентація з логічними обґрунтуванням (5000 слів).

В процесі вивчення дисциплін групи «Англійська мова» майбутні вчителі набувають навичок: складання тематичного портфоліо, висловлювання своєї позиції, підготовки конспектів практичних занять з англійської мови та проведення презентації з логічним обґрунтуванням, що так необхідно їм при виконанні обов'язків на робочому місці вчителя.

- Група предметів «Географія» циклу «Предмети спеціалізації» включає дисципліни: знання й розуміння навколишнього середовища (20 кредитів, перший рік навчання; форми атестації; есе – 2500 слів (50%), презентація – 2500 слів (50%); географія із середини і ззовні з урахуванням спеціалізації (20 кредитів, другий рік навчання; форми атестації: презентація – 2500 слів, веб-сайт – 2500 слів); навчання географії (20 кредитів, третій рік навчання; форма атестації – проект – 5000 слів).

Слід зазначити, що при вивченні дисциплін групи «Географія» студенти вдосконалюють свої вміння в здійсненні презентації, висловленні своєї позиції при написанні есе, створенні проекту та в користуванні сторінкою веб-сайт.

- Група предметів «Історія» включає дисципліни: історія Британії: час і простір; культурна спадщина й суспільство; різноманітність і значимість. У навчальному плані стосовно названих дисциплін зазначено:

- Предмет «Історія Британії: час і простір», (20 кредитів) викладається на першому курсі впродовж трьох семестрів, на атестацію представляється позиційний документ про історію країни (5000 слів);
- Вивчаючи предмет «Культурна спадщина й суспільство» упродовж трьох семестрів другого курсу (20 кредитів), студенти ведуть індивідуальний рефлексивний щоденник – 4000 слів (70%) і готують групове представлення (30%);
- Особливістю опанування предметом «Різноманітність і значимість» є те, що упродовж трьох семестрів третього курсу в роботі студентів превалюють критичні розмірковування. На атестацію готують, крім названих розмірковувань критичних (2500 слів), план презентації (2500 слів).

Із зазначеного витікає, що, вивчаючи історію рідного краю, його культурну спадщину, майбутні вчителі приділяють значну увагу самостійній роботі (індивідуальній і груповій), готують визначені навчальним планом види робіт: позиційний документ, рефлексивний

щоденник, презентацію; значна увага приділяється критичним розмірковуванням. Фіксація виконаних видів роботи (творчої) дуже важлива для майбутньої професійної діяльності.

- Значна увага при опануванні циклу «Предмети спеціалізації» приділяється дисциплінам групам ІКТ, до складу якої входять предмети: творчість і комп'ютерні технології в початковій школі, підтримка муніципальної освіти з використанням ІКТ, навчання ІКТ, на вивчення кожного предмета передбачено по 20 кредитів. Предмет «Творчість і комп'ютерні технології в початковій школі» вивчається на першому курсі впродовж осіннього, весняного й літнього семестрів. На атестацію виконується проектна робота: парний творчий проект (60% від загальної оцінки), індивідуальне письмове логічне обґрунтування проекту (20%), проектний журнал (20%). Предмет «Підтримка муніципальної освіти з використанням ІКТ» студенти опановують на другому рівні впродовж трьох семестрів, готуючи на атестацію роботи різної форми: створюють онлайн курс (60% від загальної оцінки), виготовляють індивідуальні проектні журнали (20%), готують коротке есе (20%). На третьому курсі при вивченні впродовж трьох семестрів предмету «Навчання ІКТ» студенти використовують такі форми роботи: семінар (50%), веб-сайт (50%).

Отже, предмети групи ІКТ майбутні вчителі початкових класів вивчають впродовж усіх років навчання в університеті, використовуючи різноманітні форми творчої, самостійної роботи, що так важливо при набуванні вмій і навичок роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями.

- Група дисциплін «Математика» починає вивчатися в циклі навчальних модулів базової частини, в якій передбачено предмети: математика; взаємозв'язок природничих наук і математики; бесіда й навчання: математика й природничі науки, де студенти опановують загальні відомості з математики. При вивченні математики в циклі «Предмети спеціалізації» передбачено курс «Спеціалізація в галузі математичної освіти», на вивчення якого навчальним планом відведено 60 кредитів і майбутні вчителі оволодівають ним впродовж трьох років навчання, готуючи на атестацію на першому курсі: роботу над різними математичними задачами в контексті числа, алгебри, геометрії з коментарями відносно процесу навчання математики – 2500 слів (50%); аналіз математичних знань і методики викладання – 2500 слів (50%). На другому курсі – есе (3000 слів), порт фоліо (2000 слів). На третьому курсі – науково-дослідний проект (5000 слів).

Отже, на нашу думку, студенти досконало готуються до виконання в майбутньому обов'язків на робочому місці вчителя з навчання дітей математиці.

- Група дисциплін «Сучасні іноземні мови». Останнім часом у зв'язку з процесами глобалізації, інформатизації значна увага приділяється вивченню іноземних мов. Навчальним планом підготовки за профілем «Початкова освіта» кваліфікації «Бакалавр мистецтв» університету Роухемптон, Лондон (термін навчання 3 роки, форма навчання денна) передбачено вивчення французької мови впродовж трьох семестрів першого курсу (20 кредитів). Формами атестації слугують: есе (2500 слів) – 50% від загальної оцінки та презентація на французькій мові (5 хвилин) – 50%. В даній групі дисциплін вивчаються також предмети: програми вивчення іноземних мов у початковій школі (20 кредитів впродовж другого курсу та готується методичний збірник), а також «Навчання прикладом» (20 кредитів впродовж третього року навчання та представляється на атестацію план проведення занять з використанням між предметних зв'язків).

Ми вважаємо, що такі різноманітні солідні види виконаних робіт з усіх предметів групи дисциплін «Сучасні іноземні мови», які вивчаються впродовж усього періоду навчання в університеті, сприятимуть оволодінню французької мови.

- Група предметів «Музика» включає дисципліни: музичний світ, практичне музикування, музика в початковій школі. Стосовно названих дисциплін у навчальному плані рекомендовано:

- Предмет «музичний світ» (20 кредитів) викладати впродовж осіннього, весняного і літнього семестрів на першому курсі навчання, представляючи на атестацію есе (1500 слів) – 30% від загальної оцінки, а також 70% – збірник дидактичних матеріалів із поясненнями (3500 слів).

- Вивчаючи предмет «Практичні музикування» упродовж трьох семестрів другого курсу (20 кредитів), студенти ведуть рефлексивний журнал, що документує процес створення концертної програми, а також готують її представлення від початку до кінця (2500 слів). Крім того, майбутні вчителі створюють навчальний план (2500 слів і до нього додаток 1000 слів).
- Особливістю вивчення предмета «Музика в початковій школі» студенти, безумовно, опановують методику її викладання упродовж усього третього курсу навчання. На атестацію готують презентацію Power Point (1500 слів), а також есе (3500 слів).

Група предметів «Музика» (три дисципліни) вивчається упродовж усього періоду навчання в університеті, для чого навчальним планом відведено 60 кредитів.

Як видно із зазначеного, упродовж навчання в університеті студенти оволодівають загальними знаннями про музичний світ, практикою шкільних музичних інструментів, методикою навчання дітей музиці в початковій школі; велику роль у цьому процесі відіграє підготовка:

- Дидактичних матеріалів з поясненнями;
- Концертної програми;
- Навчального плану з предмету;
- Презентація.

- Група предметів «Фізична культура» включає дисципліни: «Розвиваюча роль фізичного виховання» та «Навчання фізичній культурі». Коротко їх схарактеризуємо:

- Предмет «Розвиваюча роль фізичного виховання» опановується на першому курсі упродовж трьох семестрів, на що відводиться 20 кредитів; форма атестації – математичне дослідження (4000 слів);
- Предмет «Навчання фізичній культурі» опановується на другому і третьому курсах упродовж шести семестрів, на що відводиться 40 кредитів; форма атестації на другому курсі – курсова робота (2000 слів) та портфолію; на третьому курсі – портфолію й презентація (15 хвилин, 5000 слів). На нашу думку, цінним при їх опануванні є практичні форми атестації: проведення дослідження, курсова робота, складання портфолію, презентація, що активізує діяльність студентів.

- Група предметів «Релігійна освіта» належить також до циклу «Предмети спеціалізації». До цієї групи навчальним планом визначено предмети: «Релігійна освіта: спеціалізовані знання», «Релігійна освіта (з урахуванням спеціалізації)», «Роль учителя релігійної освіти». Дамо їм коротку характеристику, враховуючи рекомендації навчального плану:

- Дисципліна «Релігійна освіта: спеціалізовані знання» розрахована на 20 кредитів, вивчається в перший рік навчання впродовж осіннього, весняного і літнього семестрів, форма атестації – есе (2500 слів) – 70% від загальної оцінки та студенти готують групову презентацію на 10 хвилин – 30%.
- Дисципліна «Релігійна освіта (із врахуванням спеціалізації)» розрахована на 20 кредитів, викладається на другому курсі впродовж трьох семестрів; форма атестації: майбутні вчителі ведуть індивідуальний рефлексивний журнал на 3500 слів – 70% від загальної оцінки та готують письмове завдання на 1500 слів – 30%.
- Дисципліну «Роль учителя релігійної освіти» (20 кредитів) студенти вивчають на третьому курсі впродовж осіннього, весняного і літнього семестрів; форма атестації: есе, презентація (10 хвилин) і розмірковування (1000 слів).

Ми зазначаємо, що при вивченні дисциплін групи «Релігійна освіта» студенти упродовж трьох років навчання, виконуючи практичні завдання, самостійні роботи, вдосконалюють свої знання і вміння у процесі розмірковування, висловлення своєї позиції при написанні есе, ведення індивідуального рефлексивного журналу, проведення презентації.

- Група дисциплін «Природничі науки» починає вивчатися в циклі навчальних модулів базової частини, в якій передбачено предмети: взаємозв'язок природничих наук і математики; бесіда й навчання: математика й природничі науки; міжпредметні зв'язки у навчанні, де

майбутні вчителі опановують загальні відомості з природознавства. При вивченні природничих наук у циклі «Предмети спеціалізації» у групі «Природничі науки» передбачено:

- Курс «Що таке природничі науки?», на вивчення якого виділено 20 кредитів, які реалізуються на першому курсі упродовж трьох семестрів, до атестації готується портфоліо на 2500 слів – 50% від загальної оцінки та есе на 2500 слів – 50%;
- Курс «Природничі науки як у класі, так і за його межами» (20 кредитів); предмет вивчається на другому році навчання упродовж осіннього, весняного і літнього семестрів; на атестацію готується два завдання по 2500 слів кожен;
- Курс «Навчання природничим наукам», на вивчення якого на третьому курсі (упродовж трьох семестрів) виділено 20 кредитів. На атестацію готується курсова робота на 2500 слів та презентація (2500 слів).

Ми вважаємо, що студенти добре готуються згідно навчального плану до виконання на робочому місці вчителя обов'язків з навчання дітей природознавству.

- Група дисциплін «Спеціальна і інклюзивна освіта» відповідно до навчального плану передбачає предмети: орієнтири та перспективи спеціальної і інклюзивної освіти, категорії освітніх потреб планування інтеграції, реалізація інклюзивної освіти: роль шкільних товариств, на кожний з яких відведено по 20 кредитів. Навчальним планом для кожної з цих дисциплін передбачено такі особливості:

- Предмет «Орієнтири та перспективи спеціальної та інклюзивної освіти» викладається в перший рік навчання упродовж осіннього, весняного й літнього семестрів. На атестацію студенти готують есе на 2500 слів – 50% від загальної оцінки та рефлексивний журнал на 2500 слів – 50%;
- Предмет «Категорії освітніх потреб: планування інтеграції» опановують на другому курсі упродовж трьох семестрів. На атестацію готується усне представлення (2000 слів) та есе (3000 слів);
- Предмет «Реалізація інклюзивної освіти: роль шкільних товариств» студенти вивчають упродовж трьох семестрів третього курсу. На атестацію готується есе (3000 слів) та доповідь (2000 слів).

Ми вважаємо за надзвичайний позитив те, що до навчального плану введена група дисциплін «Спеціальна і інклюзивна освіта», адже все більше й більше діти з фізичними й розумовими вадами навчаються в звичайних школах і вчителям бажано мати відомості про особливості спеціальної та інклюзивної освіти з метою оволодіння знаннями, вміннями й навичками їх упровадження в навчальний процес при роботі з такими дітьми.

У курікулумі професійної підготовки вчителя початкових класів Великої Британії виділена в окремий цикл «Педагогічна практика», яка починає реалізовуватися в циклі навчальних модулів частини «Професійний розвиток», в якій передбачено, зокрема, й предмет «Професійний розвиток (ввідний курс)», яким пропоновано 6 тижнів шкільної практики та курс «Професійної розвитку (входження до практичної педагогічної діяльності)». Взагалі навчальним планом у циклі «Педагогічна практика» передбачено 24 тижні педагогічної практики: від 4 до 11 тижнів за кожний рік навчання (90 днів).

Отже, щоб оволодіти кваліфікацією «Бакалавр мистецтв» профілю «Початкова освіта», майбутнім учителем Роухемптонський університет пропонує курікулум професійної підготовки, в якому Навчальні дисципліни являють собою систему, що представлена такими функціональними циклами: базовий (загальнокультурний) цикл, предмети якого спрямовані на формування цілісного світогляду, на виявлення історичних тенденцій у розвитку суспільства й освіти;

- Цикл «Предмет спеціалізації» – це фундаментальні предметні дисципліни, спрямовані на оволодіння професійною предметною діяльністю і які відбивають розвиток певної науки на сучасному рівні.

Слід зазначити, що психолого-педагогічна підготовка, на нашу думку, здійснюється через викладання всіх курсів, які певною мірою інтегрують психолого-педагогічні й

предметні проблеми навчання, адже навчальний матеріал усіх предметів проходить через усі види діяльності, що рекомендуються навчальним планом.

В навчальному плані Роухемптонського університету основний акцент зроблено на предмети спеціалізації, на спеціально-предметну освіту майбутнього вчителя початкової ланки, адже в структурі навчального плану цей вид підготовки займає понад 70 відсотків часу, що відводиться на підготовку вчителя.

- Цикл «Педагогічна практика» характеризується неперервністю, різними видами упродовж усього періоду навчання. Це обов'язковий цикл навчального плану.

Аналіз навчального плану підготовки вчителя за профілем «Початкова освіта кваліфікацією» Бакалавр мистецтв університету Роухемптон, Лондон дав можливість засвідчити те цінне, що форми й методи роботи при опануванні різними курсами визначені курикуломом, що вони надзвичайно урізноманітнені, конкретизовані, передбачена значна кількість самостійної, творчої роботи при виконанні креативних завдань, при проведенні критичних розмірковувань. Особливу увагу звертаємо на фіксацію виконаних видів творчих робіт, що важливо для майбутньої професійної діяльності.

Представлені форми атестації свідчать про надзвичайно значний обсяг самостійної і творчої роботи, причому різноманітних видів і форм.

Висновки. Аналіз зазначеного курикулуму дав можливість визначити прогресивні ідеї, які потрібно вивчати більш детально і використовувати в процесі реформування вищої освіти в Україні: формування навичок самостійної методичної роботи та виконання майбутнім учителем практичних завдань, необхідних для роботи в школі; чітке визначення форм атестації та їх різноманітність; творчі форми роботи: висловлення своєї індивідуальної позиції, готуючи есе; критичне розмірковування; підготовка концертної програми; проведення дослідження, презентації.

Список використаної літератури

1. Сырых В.М. Предмет правового регулирования образовательного права // Право образование. – 2001. – №3. – С. 43-67.
2. Педагогічний словник/За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001
3. Зіньковський Ю.Ф. Навчальний план. //Енциклопедія освіти/Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040с [с.537].
4. Зіньковський Ю.Ф. Зміст вищої освіти. //Енциклопедія освіти/Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040с [с. 321-322].
5. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: Навч. Посіб. – К.: Знання, 2005. – 486с. – (Вища освіта XXI століття).

References

1. Syryh V.M. (2001) The subject of the legal regulation of educational law. *The right to education*. №3. 43-67.
2. Teaching Dictionary / Edited active member of APS of Ukraine Yarmachenka M.D. K., Educational thought, 2001.
3. Zinkovsky Y.F. (2008) Curriculum. *Encyclopedia Education / Acad. ped. Sciences of Ukraine*; Chief Ed. V.G. Kremen. K. : Yurinkom Inter, 1040.
4. Zinkovsky Y.F. (2008) The content of higher education. *Encyclopedia Education / Acad. ped. Sciences of Ukraine*; Chief Ed. V.G. Kremen. K. : Yurinkom Inter, 1040.
5. Kuzminskyu A.I. (2005) Higher Education Pedagogy: Textbook. Guidances. K. : Knowledge, 486.

CHYCHUK Antonina Petrivna, Ph.D., associate professor Department of Elementary Education Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: toniabida@ukr.net

CONTENTS FEATURES OF TEACHER EDUCATION IN THE UK

Summary. *The article examines the theoretical and methodological foundations content of teacher education in the UK. The analysis of the curriculum of teacher training on the profile "Primary education qualification" Bachelor of Arts University Rouhempton London which gave an opportunity to witness something of value that the forms and methods of work at mastering the different courses by kurikulomom extremely diversified, specified, provided a significant number of independent, creative the performance of creative tasks during the critical reasoning. Pay special attention to fixing executed kinds of creative work, which is important for future professional activities.*

Analysis indicated kurikulumu made it possible to identify innovative ideas that need to be studied more thoroughly and used in the process of reforming higher education in Ukraine: the skills of self-methodical work and performance of future teachers of practical tasks needed for school; clear definition of appraisal forms and their diversity; creative forms of work, expressing their individual positions, preparing essays; critical thinking; Preparation concert; the research and presentations.

Considering the theoretical and methodological foundations for the content of teacher education in the UK should note that the content of higher education – a pedagogical formed a system of knowledge and skills, experience, creativity and emotional and value attitude to the world, learning which provides a quality person, it professional, intellectual, ethical, aesthetic, emotional and physical development. The content of higher education, its organization, methods are under continuous updating, guided by the projected science and practice perspective. The main objective of high school is the development of creative personality traits, ability to perceive and process new scientific ideas, analyze and apply them in terms of independent professional activities. Significant problems of the theory of higher education content related to continuity, computerization, humanization, humatyryzatsiyeyu, globalization, modern education

Keywords: *United Kingdom, teacher education, curriculum, training of teachers.*

*Одержано редакцією 10.04.2016
Прийнято до публікації 11.04.2016*

УДК 39(447)

БІДА Олена Анатоліївна

доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького,

ГОНЧАРУК Валентина Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української літератури, українознавства та методик їх навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ГОНЧАРУК Віталій Володимирович

провідний інженер відділу генетики, селекції та репродуктивної біології рослин Національного дендрологічного парку «Софіївка» НАН України.
e-mail: tetyanna@ukr.net

РОЛЬ УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ТРАДИЦІЙ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОЇ ЛЮДИНИ

***Анотація.** Духовні цінності народу, його народні традиції, звичаї і вдачі протягом багатьох поколінь грали і грають сьогодні вирішальну роль в становленні особистості, у формуванні духовно-етичних якостей підростаючих поколінь. У них зосереджені такі гуманістичні цінності, які не схильні до старіння. У той же час вони створюють етнічну специфіку народу, прикрашають його духовну подобу. Зараз важливо не розгубити ті цінності в духовній культурі минулого, які були накопичені багатьма поколіннями нашого етносу, оскільки у вихованні підростаючих поколінь неможливо обійтися без використання досвіду народу в цій області, його оздоровчих традицій.*

***Ключові слова:** народні традиції, звичаї, формування культури, сучасна людина.*

Постановка проблеми. Нині в усіх сферах суспільного життя, і передусім в освітньо-виховній, пріоритетне місце має посісти формування духовної особистості, виховання в неї патріотичних, громадянських почуттів і найкращих морально-етичних якостей. Усі, хто причетний до справи виховання, повинні подбати про формування культури, національної самосвідомості молоді, «вироснування» української еліти, яка б відповідала за збереження

національної самоідентифікації у будь-яких, навіть несприятливих для розвитку нації, умовах. Адже упродовж не одного десятиліття культу й застою у нашого народу сформувалася ціла низка стереотипів щодо рідної культури (стереотип сільськості, вторинності, меншовартості), які необхідно якнайшвидше подолати. Філософія, політологія, психологія, педагогіка, кіно, художня література тих часів одурманювали маси людей, заохочували їх «добровільно» відмовлятися від народного, національного, від власного рідного – історії, мови, культури, свого родоводу. Тож важливим завданням постає відродження глибинного відчуття гордої приналежності до української нації, свого роду, родини, яке було притаманне найкращим представникам минулих століть – визначним ученим, громадським та просвітницьким діячам.

Мета статті. Робота сучасного педагога має бути спрямована на дослідження та відродження традицій народної культури, виховних традицій, що називається народознавчим підходом у формуванні культури сучасної людини.

Виклад основного матеріалу. Народознавство – це система фундаментальних знань про конкретний народ (український, молдавський, польський, угорський та ін.), про особливості його трудової діяльності й побуту, матеріальну і духовну культуру; менталітет, національний характер, психологію, світогляд, історично-культурний досвід, зокрема здобутки у галузі навчання і виховання, а також знання про свій родовід, спосіб життя і виховання у сім'ях, про батьківський край і все пов'язане з ним, місце та роль народу у розвитку світової цивілізації тощо [1]

Отже про народознавство, що вивчає буття і життєдіяльність українського етносу, ми говоримо як про українське.

Рідна мова, історія, краєзнавство та етнографія, народна педагогіка, родинна етнопедагогіка, педагогіка народного календаря (включаючи народно-релігійні свята, урочистості, природні явища й події річного циклу життєдіяльності, людей), народні моральні приписи, фольклор, різні види народного мистецтва (музичне, пісенне, танцювальне, декоративно-прикладне та ін.) і художньої творчості, прогресивні національні градації, звичаї та обряди, народні символи й національна символіка – все це вміститься в одному багатогранному та ємному слові «народознавство».

Цей термін – не плід фантазії прихильників старовини. Його вживали у своїх працях видатні вчені, культурні діячі минулого (В. Вернадський, А. Кримський, І. Огієнко, В. Гнатюк, С. Єфремов, І. Франко та ін.).

Зокрема, І. Франко писав: «Термін «народознавство» означає, власне, щось більше, ніж те, що становить сферу нашої науки. Бо ж пізнати народ – то значить пізнати людей, що мешкають на певній території, а також пізнати їхнє нинішнє і минуле становище, їх фізичні і розумові особливості, їхні інститути й економічне становище, їхні торговельні відносини й інтелектуальні зв'язки з іншими народами...» і далі: народознавство – це наука, яка «стягує до себе й об'єднує в одне ціле усі науки, всі галузі людських знань» [2]. Цим терміном послуговуються і сучасні науковці і педагоги. Слід зазначити, що такі видатні педагоги, як К. Ушинський, Н. Крупська, С. Шацький, А. Макаренко, В. Сухомлинський, О. Захаренко, хоча й не застосовували саме поняття «народознавство», але, по суті, розкривали його сутність, обґрунтовуючи своє бачення виховання учнів на засадах народності.

Народознавство виступає духовною основою становлення особистості, а його складові – ефективними засобами валеологічного, патріотичного, національного виховання. Потрібно пам'ятати, що все народне завжди правдиве, істинне. Мода в усіх сферах суспільного життя – тимчасове, скороминуще явище, а народне – вічне й завжди сучасне.

Виховання починається із засвоєння дітьми духовних надбань рідного народу – мови, усної народної творчості, всієї спадщини батьків, дідів. Без оволодіння в сім'ї, дитсадку, школі культурою свого народу, пізнання його самобутності, практичного продовження культурно-історичних традицій, звичаїв не можна говорити про успіх у навчально-виховному процесі.

Робота, спрямована на запровадження у справі виховання в сім'ї та школі ідей народознавства, сприяє формуванню історичної та фольклорної родовідної пам'яті, про яку

відомий етнограф Василь Скуратівський у своїй книзі «Покуть» писав: «Пам'ять до своїх пращурів – не забаганка і тим паче не данина моді. Це була природна потреба триматися свого родоводу, оберігаючи в такий спосіб сімейні реліквії й традиції та передаючи їх у спадок наступним поколінням» [3].

Обряди і традиції українського народу охоплюють все життя людини від народження до смерті (пологи, запросини баби-повитухи, відвідини новонародженого та породіллі, хрестини, дівування, заручини, весілля, поховання); всі сфери людської діяльності та сільського господарства (заклик весни, веснянки, перша борозна, зажинки, жнива, обжинки, Спас тощо). Сім'я забезпечує таке оточення, в якому етичні і духовні цінності передаються з покоління в покоління, унаслідуються і розвиваються. Система сім'ї та відносин між людьми визначають характер і міру цивілізованості суспільства.

Наш народ має багату культуру, досвід та мудрість. Вони закладені в українських звичаях, обрядах, фольклорі, адже в них – світовідчуття та світосприймання нашого народу. У них пояснюються та обґрунтовуються взаємини між людьми, цінність духовної культури окремої людини і народу взагалі. Завжди людину цікавило питання про збереження здоров'я та турбота про нащадків. Традиції оздоровлення, якими користувалися наші предки допоможуть сучасній людині ставитися більш уважно до свого здоров'я та до здоров'я оточуючих, бути у гармонії з природою, радіти життю, мати елементарні уявлення про способи профілактики недуг, збереження свого фізичного та психічного стану в нормі, знати й раціонально використовувати потенційні можливості свого організму; мати уявлення про свій внутрішній світ, про сфери душі та духовного, вміти регулювати свої емоції [4].

Перед кожною людиною, котра цікавиться проблемами української етнокультури, українського мистецтва, історії та мови рідного народу, виникає необхідність дослідження етногенетичної символіки, що лежить в основі будь-якого явища нашої культури. Відтак висвітлення народознавчого аспекту символіки, безсумнівно, допоможе вчителю, аспірантові, студентові у розв'язанні багатьох наукових проблем.

Народне вбрання, за словами Т. Ніколаєвої, є «часткою народної душі», адже його елементи свідчили про становище людини в суспільстві, її вік, індивідуальні особливості, художні смаки, а також виконували оберегову (талісманну) функцію. Тому знання цього матеріалу, вміщеного у хрестоматії, має неабияке практичне значення. До цього додамо ще й той красномовний факт, що вбрання з українською народною вишивкою є завжди модним і сучасним [5].

Висновки. Писанка є найвизначнішим символом України у світі й найнеобхіднішим атрибутом Великодня. Традиція розписування писанки буде жити вічно, а звичаї та обряди, у яких вона використовується, все більше відновлюються сьогодні на всій території України. У зв'язку з цим, значний матеріал про писанку та її символіку покликаний актуалізувати в свідомості українця трактування кожного знака – символу.

Духовні цінності народу, його традиції, звичаї і вдачі протягом багатьох поколінь грали і грають сьогодні вирішальну роль в становленні особистості, у формуванні духовно-етичних якостей підрастаючих поколінь. У них зосереджені такі гуманістичні цінності, які не схильні до старіння. У той же час вони створюють етнічну специфіку народу, прикрашають його духовну подобу. Зараз важливо не розгубити ті цінності в духовній культурі минулого, які були накопичені багатьма поколіннями нашого етносу, оскільки у вихованні підрастаючих поколінь неможливо обійтися без використання досвіду народу в цій області, його оздоровчих традицій.

Список використаної літератури

1. Концепція вивчення українського народознавства в сучасній національній школі // Освіта України. – 1997. – 10 жовтня.
2. Крисаченко В.С. Українознавство: Хрестоматія. – Посіб.: У 2 кн. – Кн. 2. –К.: Либідь, 1997. – С. 288.
3. Скуратівський В. Покуть. – К.: Фірма “Довіра”, 1992. –С. 15
4. Бойчук Ю.Д. та ін. Роль українських народних традицій у формуванні культури здоров'я сучасної людини: методичні рекомендації / Ю.Д. Бойчук, О.М. Мірошніченко, О.М. Бельорін-Еррера, О.С. Бородіна, А.І. Галій та ін. – Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2015. – 39с.

5. Біда О.А та ін. Українська символіка: народознавчий аспект (хрестоматія). Навчальний посібник / О.А. Біда, О.А. Берладин, Л.О. Бугакова, В.А. Гончарук, І.А. Денисюк, К.А. Ліневич та ін. – Умань. УДПУ, 2008. – 224 с.

References

1. The concept study in modern ethnology Ukrainian National School Education. *Ukraine*. 1997. 10 October.
2. Krysachenko V.S. (1997) Ukrainian Studies: A Reader. Guidances. : In 2 books. B. 2. K. : Lybid, 288.
3. Skurativsky V. (1992) Penance. K. : The company "Trust", 15.
4. Boychuk Y.D. etc. (2015) The role of Ukrainian folk traditions in shaping cultural health of modern man: guidance. Kharkov: HNPU them. GS Pans, 39.
5. Bida O.A. (2008) Ukrainian symbols: ethnology aspect (reader). Textbook. Uman. USPU, 224.

BIDA Olena Anatoliivna, Doctor of Education, Professor department of primary education Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy

HONCHARUK Valentina, Ph.D., associate professor Chair of Ukrainian literature, Ukrainian and methods of teaching Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

HONCHARUK Vitaliy, senior engineer of genetics, reproductive biology and breeding National endrological plants park "Sofiyivka", NAS of Ukraine.

e-mail: tetyanna@ukr.net

ROLE OF UKRAINIAN FOLK TRADITIONS IN CREATING A CULTURE OF MODERN PEOPLE

Summary. *Spiritual values people, its traditions, customs and morals for generations today have played a crucial role in the formation of personality in the formation of spiritual and moral qualities of the younger generations. They are centered humanistic values that are not subject to aging. At the same time they create ethnic specificity people decorate his spiritual likeness. Now it is important not to lose the values in the spiritual culture of the past that have been accumulated by many generations of our ethnic group, as in the education of future generations can not do without the experience of the people in this area, improving its traditions.*

Now, in all spheres of social life, especially in education and education, priority should possess spiritual formation of personality, upbringing in her patriotic, civic sense and best ethical qualities. All those involved in the business of education, should take care of the formation of culture and national identity of young people, "cultivation" of the Ukrainian elite, which would meet for the preservation of national identity in any, even the unfavorable development of the nation, conditions. For over a decade is not a cult and stagnation in our people formed a number of stereotypes about native culture (silskosti stereotype, the secondary, inferiority) to be quickly overcome. Philosophy, political science, psychology, education, film, literature of the time odurmanyuvaly of people, encouraging them to "voluntarily" give up national, national, of his own family - history, language and culture of their ancestry. And thus brought up a generation, creating nihilists, mankurt, original "Ivan without family and tribe," which is most easily exposed to all the strains, violence, low-grade samples of Western and Eastern culture. So there is an important task of revival of deep feeling proud of belonging to the Ukrainian nation, the kind of family that was inherent in the best representatives of past centuries - prominent scientist, public and educational figures.

Keywords: *folk traditions, customs, creating a culture of modern man.*

*Одержано редакцією 12.04.2016
Прийнято до публікації 14.04.2016*

ЗМІСТ

Коломієць А. М. Формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів	3
Бідюк Н.М. Соціально-педагогічні засади виховання толерантності в учнівської молоді США	7
Мороховець Г. Ю. Педагогічні умови формування інформаційно-комунікаційних компетенцій у майбутніх лікарів	13
Русакова Л. І. Зміст та методична спрямованість приватної художньої освіти при київській рисувальній школі М. І. Мурашко друга половина XIX – початку XX століття	17
Коптєва О. М. Сутність категорії соціально-професійна зрілість учнів професійно-технічних навчальних закладів	24
Гайдук С. Є. Методика формування англомовної компетентності дітей дошкільного віку у говорінні	31
Зоря Ю. М. Модель використання інформаційно-комунікаційних технологій у патріотичному вихованні старшокласників	35
Kempínska U. LA Necessità di consulenza matrimoniale	39
Крамаренко А. М., Крамаренко Л. Г. Усе в природі треба берегти: до питання наступності в еколого орієнтованому вихованні дітей дошкільного віку та учнів початкової ланки освіти	45
Запотічна М. І. Корінні народи канади: антропологічні та правові аспекти	51
Скорик Ю. М. Теоретичні підходи до визначення феномену психофізичного вигорання педагога	57
Шостак І. О. Сутність та структура формування культури здоров'я студентів медичних коледжів	61
Сухомудренко Ю.В. Еволюція розвитку мультимедійних технологій	67
Клименко Ю. А. Міжнародні мови як соціально-культурний та інтерлінгвістичний феномен (з історії створення)	72
Левицька Л. А. Порівняльний аналіз розвитку полікультурної освіти в університетах України та Німеччини	79

Руденко І. А. Особливості організації освітнього процесу дорослих у системі підвищення кваліфікації вчителів.....	84
Орлова Н. В. Методи підвищення мотивації до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням	88
Пилипишин О. І., Бондаренко С. В. Роль гуманітарних дисциплін у формуванні професійної культури студентів медичних ВНЗ	94
Новаківська Л.В. Твір як форма літературної гімназійної освіти (середина XIX – початок XX століття)	98
Chernionkov Y. O. The stages of development the concept "Individualization of the professional training of the teacher" as a scientific problem	106
Кривохижа І.В. Організаційна структура діяльності мистецьких факультетів вищих навчальних закладів Польщі.....	111
Малишевська І. А. Гуманістична парадигма інклюзивної освіти.....	118
Галацин К. О. Формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів у позааудиторній роботі: змістово-методичний аспект	123
Винник Н. М. Особливості проведення педагогічного експерименту з підготовки вчителів фізичного виховання до організації спортивно-оздоровчої діяльності.....	131
Чичук А. П. Особливості змісту педагогічної освіти у Великій Британії	136
Біда О. А., Гончарук В. А., Гончарук В. В. Роль українських народних традицій у формуванні культури сучасної людини.....	145

CONTENTS

Kolomiets A. M. Formation of information culture of the future primary school teachers.....	3
Bidyuk N. M. Socio-pedagogical principles of tolerance in pupils united states	7
Morokhovets G. Yu. Pedagogical conditions of formation of information-communicative competence in the future doctors	13
Rusakova L. I. Contents orientation private and teaching art education at the kyiv drawind school n.i. murashko sekondhalf of XIX - early XX century	17
Koptyeva O. M. The essence of category of social and professional maturity of pupils vocational schools.....	24
Hayduk S. Y. Methodology of formation of preschool children's competence in speaking in the english language.....	31
Zorya Y. M. Model of the use of information and communication technologies in the patriotic education of senior pupils	35
Kempińska U. LA Necessità di consulenza matrimoniale	39
Kramarenko A. N., Kramarenko L. G. Everything in nature needs to be protected: the question of continuity in ecologically oriented education of children of preschool age and pupils of an initial link of education	45
Zapotichna M. I. Aboriginal peoples of canada: anthropologic and legal aspects	51
Skoryk J. M. Theoretical approaches to the definition of the phenomenon psychophysical burnout teacher	57
Shostak I. Nature and structure culture of health of students of medical college	61
Suhomudrenko Y. V. Evolution of multimedia technologies	67
Klymenko J. A. International language as a social and culturalinterlinguistic phenomenon (the history of creation)	72
Levitska L. A. Comparative analysis of multicultural education at the university Ukraine and Germany	79

Rudenko I. A. Features of adults of educational system training teachers	84
Orlova N. V. Ways of motivation enhancement to learning foreign languages for occupational purposes	88
Pylypyshyn O. I., Bondarenko S. V. The role of the humanities in formation of medical students' professional culture	94
Nowakiwska L. V. Work as a form of literary gymnasium education (middle of the nineteenth - early twentieth century)	98
Chernionkov Y. O. The stages of development the concept "individualization of the professional training of the teacher" as a scientific problem	106
Kryvohyzha I. V. Organizational structure of artistic faculties of higher educational institutions in Poland	111
Malyshevska I. A. umanistic paradigm of inclusive education.....	118
Halatsyn K. O. Formation of a communicative culture of students in higher technical educational institutions in the process of extracurricular work: substantial and methodical aspect	123
Vynnyk N. M. The features of conducting of pedagogical experiment on preparation teachers of physical education to organization of sports and health improving activities	131
Chychuk A. P. Contents features of teacher education in the UK.....	136
Bida O. A., Honcharuk V., Honcharuk V. Role of ukrainian folk traditions in creating a culture of modern people	145

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічні науки
№ 3. 2016

Відповідальний за випуск:
Біда О. А.

Комп'ютерне верстання:
Кучай Т. П.
Любченко Л. Г.

Підписано до друку 29.04.2016. Формат 84x108/16.
Ум. друк. арк. 15,0. Тираж 300 пр. Зам. № 6122

Видавець і виготівник видавничий відділ
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
Адреса: бульвар Шевченка, 81, м. Черкаси, Україна, 18031
Тел. (0472) 37-13-16, факс (0472) 35-44-63,
e-mail: vydav@cdu.edu.ua, <http://www.cdu.edu.ua>
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК №3427 від 17.03.2009 р.