

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

№ 1, 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 №1 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 №4 від 11.02.2016).

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.; *Землюліна 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., доц. (відповідальний редактор напрямку "Професійна освіта"); *Лодатко Є.О.*, д.пед.н., доц. (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); *Свтух 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://biblioteka.cdu.edu.ua/index.php/visnuku-chnu?id=253>.
e-mail: (valentina_shpak@mail.ru)

УДК 37.378

КУЧАЙ Олександр Володимирович,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
дошкільної освіти Черкаського національного
університету імені Богдана Хмельницького
e-mail: kuchay@ukr.net

ХАНДЮК Олена Іванівна
студентка Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
e-mail: kuchay@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

***Анотація.** У статті висвітлюється проблема здоров'язбережувальної компетентності учнівської молоді. Аналізуються сучасні наукові підходи структурними складовими здоров'я. Реалізація необхідних здоров'язбережувальних технологій щодо свідомого ставлення до здоров'я базується на отриманні учнівської молоді необхідних знань, умінь і навичок фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я.*

***Ключові слова:** здоров'язбережувальна компетентність, учнівська молодь, освіта.*

Постановка проблеми. Найважливішим завданням сучасної освіти – є виховання здорового покоління, свідомого ставлення особистості до свого здоров'я та здоров'я оточуючих. Протягом навчання в учнівській молоді прогресують відхилення у стані здоров'я, зростає кількість хронічних захворювань, погіршується психічний розвиток дітей. Усе це вимагає від учителів пошуку нових педагогічних підходів, використання спеціальних методик, які б сприяли збереженню здоров'я учнівської молоді, формували в них навичок здорового способу життя. У сучасній освіті формування здоров'я учнівської молоді здійснюється на основі різних підходів. Одним із головних підходів є компетентнісний, згідно з яким, результатом освіти має бути набуття учнем здоров'язберігаючої компетентності, тобто властивостей, спрямованих на збереження здоров'я свого та оточуючих [1].

Аналіз останніх публікацій. Проблемою здоров'язбережувальної компетентності займалися О. Аксьонова, Т. Бабко, В. Бобрицька, Т. Бойченко, А. Карабашева Д. Давиденко, Л. Дробот, С. Кондратюк, К. Купер, С. Лапаєнко, Н. Максимова, В. Оржеховська та ін. У системі вищої школи зазначену проблему вирішують Н. Белікова, Д. Воронін, О. Дворнікова, О. Дорошенко, Н. Панчук та ін.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки відбувається інтеграція культурологічного та компетентнісного підходів до підготовки фахівця. У зв'язку з цим у науковий обіг вводиться поняття компетентності здоров'язбереження як якості особистості, що охоплює знання про будову і функції організму людини, норми і правила гігієни, ціннісні орієнтації на здоровий спосіб життя, досвід здоров'язбережувальної діяльності. Обговорюються умови формування здоров'язбережувальної компетентності. Здоров'я стає педагогічною категорією, а його збереження в учнівській молоді – об'єктом педагогічного впливу [2].

В основу здоров'язбережувального навчально-виховного процесу покладено компетентнісний підхід як системоутворюючий фактор розвитку особистісних якостей учнів та формування позитивного ставлення до здоров'я людини.

Розуміючи, що здоров'я здебільшого залежить від самої людини, її свідомості, педагоги мають приділяти значну увагу формуванню в учнівській молоді позитивного ставлення до власного здоров'я. Основою такої діяльності є певна система взаємодії з учнівської молоді: організація просвітницької роботи, залучення учнівської молоді до різних видів оздоровчої діяльності, виховання природнього ставлення до самовдосконалення.

Реалізація необхідних здоров'язбережувальних технологій щодо свідомого ставлення до здоров'я базується на отриманні учнівської молоді необхідних знань, умінь і навичок фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я [3].

Із поняттям здоров'язбережувальна компетентність тісно пов'язана дефініція здоров'я. Феномен здоров'я був предметом дослідження багатьох науковців і розглядався в кількох аспектах: філософському, медико-біологічному та соціально-педагогічному; його сутність вивчали М. Амосов, Е. Вайнер, В. Войтенко, І. Муравов, Г. Нікіфоров, Ю. Лісичин, В. Петленко та ін. Здійснені дослідження засвідчують, що категорія «здоров'я» визначається дослідниками як інтегративна якість повноцінного гармонійного людського буття в усіх його вимірах та аспектах.

Здоров'я – поняття багатопланове. Це не лише відсутність хвороб, а й комфортне психологічне самопочуття, гарний настрій, високий рівень пристосування, благополуччя. Тобто це гармонійне поєднання фізичного, психічного, духовного і соціального здоров'я як результат самодисципліни, самопізнання, самореалізації на основі стійкої потреби бути здоровим.

За сучасними науковими підходами структурними складовими здоров'я визначено:

- психічне здоров'я – стан психічної сфери людини, який характеризується загальним душевним комфортом, забезпечує адекватну регуляцію поведінки й обумовлений потребами біологічного і соціального характеру;
- фізичне здоров'я, що розглядається як поточний стан функціональних органів і систем організму;
- духовне здоров'я - це стан духовного світу особистості, його сприйняття складових духовної культури людства, освіти, науки, мистецтва, релігії, моралі, етики.
- соціальне здоров'я – система цінностей, настанов і мотивів поведінки в соціальному середовищі.

Усі компетентності взаємопов'язані між собою й підпорядковуються здоров'язбережувальній.

Здоров'язбережувальна компетентність передбачає збереження власного фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я і здоров'я свого оточення. Вона включає:

- життєві навички, що сприяють фізичному здоров'ю (раціональне харчування, рухова активність, санітарно-гігієнічний режим праці та відпочинку);
- навички, що сприяють соціальному здоров'ю (ефективне спілкування, співчуття, розв'язання конфліктів, поведінка в умовах тиску, погроз, дискримінації, спільна діяльність та співробітництво);
- навички, що сприяють духовному та психічному здоров'ю (самоусвідомлення та самооцінка, аналіз проблем і прийняття рішень, визначення життєвих цілей та програм, самоконтроль, мотивація успіху та тренування волі) [4].

Висновки. На сучасному етапі реформаційних перетворень в Україні здоров'я громадян є одним із складників національного розвитку. У зв'язку з цим збереження та зміцнення здоров'я учнівської молоді є одним із головних завдань соціальної програми нашої держави. Для розв'язання даного завдання необхідно сформулювати в учнівської молоді стійку мотивацію до здорового способу життя, здійснити комплекс здоров'язбережувальних заходів, спрямованих на усвідомлення ними цінності свого здоров'я [5].

Збереження здоров'я в освітньому просторі спрямовується на підвищення ціннісного ставлення до власного здоров'я і здоров'я учнівської молоді; на створення умов, які дають змогу не нашкодити, а покращити фізичне та психічне благополуччя учнівської молоді і педагогів; на реалізацію методів, форм і засобів навчання відповідно до фізіологічно-психологічних принципів збереження здоров'я; на впровадження системи заходів, що забезпечують гармонійний духовний і фізичний розвиток, запобігають розвитку захворювань, а також діяльність, спрямовану на збереження та підвищення рівня здоров'я учнівської молоді [6].

Список використаної літератури

1. Формування здоров'язбережувальних компетентностей учнів молодшого шкільного віку – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://teacher.at.ua/publ/formuvannja_zdorov_jazberezhuvalni_kompetentnostej_uchniv_molodshogo_shkilnogo_viku/19-1-0-8244
2. Поліщук Н. М. Підготовка вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів основної школи: автореферат дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Житомир, 2013. – 22 с.
3. Ващенко О.М. Особливості навчання учнів в умовах здоров'язбережувальної педагогіки – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ippo.org.ua/files/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/>

D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%90%D0%9D%D0%9D%D0%86_%D0%9D%D0%9E%D0%92%D0%98%D0%9D%D0%98_2011/0911/2.doc

4. Кравчук Н. Проблема формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у сучасних дослідженнях – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/3-mizhnarodna-internet-konferentsiia-2015/seksiia-4/3593-problema-formuvannya-zdorov-yazberezhuvalnoi-kompetentnosti-u-maybutnikh-vykhovateliv-doshkilnykh-navchalnykh-zakladiv-u-suchasnykh-doslidzhennyakh>
5. Створення умов, спрямованих на формування здоров'язбережувальної компетентності учнів в умовах групи продовженого дня – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=714
6. Кисла О. Формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку засобами здоров'язбережувальних технологій / Кисла О., Кошель А. // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 9 (Ч. 2). – С. 101-106

References

1. Formation healthkeeping competencies of pupils of primary school age - Retrieved from: http://teacher.at.ua/publ/formuvannya_zdorov_jazberezhuvalnykh_kompetentnostej_uchniv_molodshogo_shkilnogo_viku/19-1-0-8244
2. Polishchuk, N.M. (2013) Training teachers in postgraduate education to develop competency healthkeeping secondary school pupils: avtoref. dis. for the degree of candidate. ped. sciences of specials. 13.00.04 - theory and methods of professional education, 22 p.
3. Vashchenko, O.M. Features student learning in terms of pedagogy zdorov'yazberezhuvalnoi - Retrieved from: http://www.ippo.org.ua/files/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/%D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%90%D0%9D%D0%9D%D0%86_%D0%9D%D0%9E%D0%92%D0%98%D0%9D%D0%98_2011/0911/2.doc
4. Kravchuk, N. Shaping healthkeeping competence of future teachers of preschool educational institutions in the current study - Retrieved from: <http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/3-mizhnarodna-internet-konferentsiia-2015/seksiia-4/3593-problema-formuvannya-zdorov-yazberezhuvalnoi-kompetentnosti-u-maybutnikh-vykhovateliv-doshkilnykh-navchalnykh-zakladiv-u-suchasnykh-doslidzhennyakh>
5. Creation of conditions aimed at forming healthkeeping competence of students in terms Daycare - Retrieved from: http://www.zippo.net.ua/index.php?Page_id=714
6. Kysla, O. (2014) Formation healthkeeping competence in preschool children means zdorov'yazberezhuvalnyh technology. *Problems of modern teacher*. № 9 (Part 2). P. 101-106

KUCHAI Olexander Volodymyrovych, Ph.D., associate professor of preschool education Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University
e-mail: kuchay@ukr.net

HANDYUK Olena, student of Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University
e-mail: kuchay@ukr.net

FEATURES HEALTHKEEPING PUPILS COMPETENCE UNDER THE PRESENT

Summary. In the article the problem healthkeeping competence of students. Suchasniy analyzed scientific approaches structural components of health. Healthkeeping implementation of necessary technologies for conscious attitude to health based on getting pupils the necessary knowledge and skills of physical, mental, spiritual and social health.

Keeping health education area aimed at increasing the value attitude to their own health and the health of students; to create conditions that allow no harm, and improve physical and mental well-being of students and teachers; for the implementation of methods, forms and means of education according to the physiological and psychological principles of maintaining health; on the introduction of measures to ensure the harmonious spiritual and physical development, prevent disease development and activities aimed at preserving and improving the health of students

At present transformations in Ukraine Reform health of citizens is one of the components of national development. In this regard the preservation and strengthening of health of students is one of the main tasks of the social program of our country. To solve this problem it is necessary to form a stable motivation of students to a healthy lifestyle, healthkeeping carry out activities aimed at awareness of the value of their health

Keywords: zdorov'yazberezhuvalna competence, students, education.

Одержано редакцією 20.12.2015
Прийнято до публікації 22.12.2015

УДК 376:7:159.928

ПРИМА Раїса Миколаївна

доктор педагогічних наук,
професор Східноєвропейського національного
університету імені Лесі Українки

АЛЕКСІНЦЕВА Тетяна Валеріївна

аспірант Східноєвропейського
національного університету імені Лесі Українки
e-mail: primar@ukr.net

АРТПЕДАГОГІКА ЯК НАУКОВЕ ПОНЯТТЯ: АСПЕКТИ СУТНІСНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ

***Анотація.** У статті здійснене узагальнення інтерпретацій поняття «артпедагогіка» як складової педагогічної науки; проведено її етимологічний аналіз; виділені ключові підходи щодо характеристики даного поняття в сучасній педагогіці: корекційно-педагогічний, художньо-дидактичний, вузько-прагматичний та інтегративний. Визначена сутність артпедагогіки на сучасному етапі розвитку як інноваційної освітньої технології, що заснована на інтегративному застосуванні виховного та розвивального впливу на особистість різних видів мистецтва. Представлений порівняльний аналіз дефініцій цього поняття із суміжними педагогічними термінами (арт-терапія, художня освіта) через визначення спільних та відмінних рис у їх семантиці та практичному змісті.*

***Ключові слова:** артпедагогіка, арт-терапія, художня культура, художнє виховання, інноваційна технологія.*

Постановка наукової проблеми та її значення. В умовах соціокультурної кризи питання гуманізації освіти має першочергове значення. Завданням педагогів має стати організація навчально-виховної взаємодії учнів та вчителів, орієнтованої на особистість як на найвищу цінність. Інтегративні процеси, які відбуваються у сучасному суспільстві, в тому числі в педагогіці, призвели до «пограничних» галузей знань. Паралельно йде формування наукового напрямку – артпедагогіки, який вивчає природу, закономірності, принципи, механізми впливу мистецтва та художньої творчості на становлення особистості в контексті освіти.

Аналіз наукових досліджень (В. Анісимов, О. Булатова, М. Гузева, Н. Сергєєва, Є. Таранова, Н. Шумакова) засвідчує, що в пострадянському просторі найбільшого поширення артпедагогіка набула в Росії, де означений термін з'явився у 1997 році, після опублікування Ю. Шевченком та Л. Крепіц науково-методичного посібника «Принципи арттерапії та артпедагогіки у роботі з підлітками» [1]. Однак в українській науці, не зважаючи на накопичений практичний матеріал щодо використання мистецтва у процесі виховання та навчання дітей, як науково-обґрунтований метод артпедагогіка формується лише зараз (О. Деркач, О. Кондрицька та ін.). При цьому сутність артпедагогіки інтерпретується по-різному, що часто призводить до трансформації смислу, змішування змісту та функцій різних галузей науково-практичної діяльності, коли «в одному ряду використовуються такі словосполучення, як «арт-терапевтична педагогіка» (Л. Аметова) [2], «естетопедагогіка, або психопедагогіка мистецтва» (В. Анісимов) [3, с.146], «артпедагогічний підхід» (О. Булатова) та ін. [4, с.23]. До того ж на сьогоднішній день не існує єдиного тлумачення поняття «артпедагогіка», що спричиняє різні варіанти його розуміння і, як наслідок, нечіткість функціональних кордонів цієї науки.

Мета статті полягає в узагальненні інтерпретацій поняття «артпедагогіка», визначенні його сутності в педагогічній науці на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів. Згідно досліджень Г. Железовської, Д. Лотте, В. Скворцова сучасний термін «артпедагогіка» є двохелементним, створеним синтетичним способом як найпростіша форма іншомовних термінів-словосполучень, які виникли у вітчизняній науці шляхом калькування сталого англійського терміна [5, с.18]. Перша частина – «арт» (від англ. «art») дослівно означає

мистецтво, майстерність, ремесла; друга – «педагогіка» (від гр. пайдос – дитя, аго – вести, дітоводіння) – наука про виховання, навчання та розвиток людини. Однак, поєднуючи в собі ці два терміни-елементи, артпедагогіка є цілісністю, новим поняттям, яке не зводиться до сукупності його складових. Відтак, буквально під артпедагогікою розуміють педагогіку мистецтва; освіту, виховання та розвиток людини засобами мистецтва.

Звертаємо увагу на те, що Г. Рід – один із найвідоміших основоположників «виховання через мистецтво» («Education through Art») – надавав особливого значення даному терміну. Згідно з його концепцією в поєднанні понять «арт» і «педагогіка» відмічається свідомий перехід від «процесів виховання» в їх загальноприйнятому значенні до живого конструктивного союзу дитини та дорослого в просторі мистецтва. Не виховання в мистецтві, не місце мистецтва у вихованні, а гуманістичний шлях виховання через мистецтво» [5, с.8]. При цьому науковець визначив мистецтво як єдиний шлях виховання, висуваючи його на роль всеосяжної діяльності.

Зауважимо, в останні роки означений термін (як і його синтаксичний варіант «арт-педагогіка» з написанням через дефіс) дедалі активніше впроваджується у понятійно-категоріальний апарат вітчизняної психології та педагогіки. На думку Є. Таранової [6], існує декілька підходів до розуміння артпедагогіки. Найбільш розповсюдженим є **корекційно-педагогічний** [6, с.9]. Згідно з ним артпедагогіка тлумачиться у контексті корекційної роботи як педагогічна допомога дітям із проблемами в розвитку засобами мистецтва. Типовий приклад цього підходу – визначення артпедагогіки у підручнику Є. Медведєвої, І. Левченко та ін. «Артпедагогіка та арттерапія у спеціальній освіті»: «Артпедагогіка – це синтез двох галузей наукового знання (мистецтва та педагогіки), що забезпечують розробку теорії і практики педагогічного корекційно спрямованого процесу художнього розвитку дітей із недоліками розвитку і питання формування засад художньої культури через мистецтво» [7, с. 24]. Цей підхід орієнтується на поняття «патології» і об'єднує широкий спектр розладів – від тяжких психічних та соматичних захворювань до «межевих» станів та неглибоких психосоматичних захворювань.

Другий підхід, названий Є. Тарановою як **художньо-дидактичний** (Л.Лебедева), пояснює артпедагогіку як технології та методики, що застосовуються у спеціально організованому процесі навчання мистецтву. Згідно цього підходу артпедагогом є будь-який спеціаліст, який отримав художньо-педагогічну освіту, який вирішує завдання навчання образотворчому мистецтву та художньому сприйняттю дітей» [8, с.96]. Артпедагогіка розуміється як професійна діяльність дипломованого спеціаліста, спрямована на допомогу в отриманні художніх умінь і навиків. У рамках **вузько-прагматичного** (В.Линькова) підходу артпедагогіка тлумачиться виключно в прикладному значенні як апробована методика, яка здатна вирішувати окремі питання, що стосуються певного напрямку в роботі зі звичайним контингентом дітей, наприклад, для формування й розвитку навиків читання й мовлення, математичних обчислювань, інтелектуальних, соціальних; а також з метою підвищення навчальної мотивації, формування позитивного клімату в шкільному колективі та ін.

Однак слід відзначити, що вище окреслені підходи знаходяться у певній суперечності, оскільки для конструювання накопиченого останнім часом досвіду артпедагогіки застосовується **інтегративний** підхід, сутність якого, як стверджують науковці (М. Гузева, Є. Таранова, Н. Шумакова, О. Деркач, О. Кондрицька) [9, с.19-20] в актуалізації всього комплексу її функцій через мультимодальні форми артпедагогіки. З цього приводу, зокрема М. Гузева зазначає: «Артпедагогіка – педагогічна технологія, що заснована на інтегративному застосуванні виховного впливу на особистість різних видів мистецтва» [10, с.89]. Ми погоджуємося з думкою науковця, що цей підхід є найбільш універсальним з точки зору використання широкого діапазону можливостей сучасного мистецтва в педагогіці.

Що стосується змістовної характеристики артпедагогіки, слід зазначити відсутність чіткого її розуміння, виходячи із різниці у вище наведених підходах. Найчастіше поняття «артпедагогіка» ототожнюється з терміном «арт-терапія», проте вони не є синонімами. Так, за

Л. Лебедєвою, «недопустима заміна терміна «арт-терапія» на «артпедагогіка», оскільки втрачається сутність першого поняття [8, с.43]. На основі порівняльного аналізу понять «артпедагогіка» та «арт-терапія», здійсненого Ж. Валєєвою, Л. Лебедєвою, І. Левченко, Є. Медведєвою та ін., можна зробити висновок, що в їх семантиці та практичному змісті є спільне й відмінне. Спільним є включення людини в художньо-творчу діяльність, певна «свобода» у її взаєминах із мистецтвом, однаковий інструментарій, що використовується (художньо-виражальні засоби), та позитивний вплив на особистість.

Так, зіставляючи поняття «арт-терапія» та «артпедагогіка», Є. Медведєва відмічає: «подібність цих термінів простежується тільки в першій частині понять – «арт» – «художній», синонім мистецтво. Друга частина визначає різницю: терапія – напрям медицини, лікувальний вплив; педагогіка – наука про виховання, навчання та розвиток [7, с.24].

Зауважимо, в основі артпедагогіки знаходяться теоретико-методологічні підходи педагогіки, пов'язані із застосуванням мистецтва як засобу виховання та педагогічної підтримки учасників освітнього процесу (дітей, підлітків, учителів, батьків), тобто формування сукупності їх особистісних новоутворень. З цих позицій основними функціями артпедагогіки є: *«культурологічна»* (зумовлена об'єктивним зв'язком особистості з культурою як системою цінностей, розвитком людини на основі засвоєння нею художньої культури); *освітня* (спрямована на розвиток особистості та засвоєння нею дійсності через мистецтво, забезпечує отримання знань в галузі мистецтва та практичних навиків у художньо-творчій діяльності); *виховна* (формує морально-естетичні, комунікативно-рефлексивні основи особистості та сприяє соціокультурній її адаптації за допомогою мистецтва); *корекційна* (сприяє профілактиці, корекції та компенсації недоліків у розвитку) [7, с.25].

Крім того, порівнюючи артпедагогіку з арт-терапією, слід звернути увагу на те, що арт-терапія актуалізує розвиток і корекцію особистості, спираючись на її наявні властивості, а артпедагогіка звертається до того, чого в людині ще немає, але в перспективі може бути сформоване. *Артпедагогіка займається не «проблемами» людини, а її можливостями, розширенням сфери позитивних якостей особистості.*

У понятійному полі педагогічних категорій термін «артпедагогіка» найчастіше ідентифікується з поняттям «художнє виховання». Однак, із цього приводу Є. Медведєва відзначає: «поняття «артпедагогіка» не підміняє більш вузький термін «художнє виховання». Артпедагогіка дозволяє вважати в рамках спеціальної освіти не лише художнє виховання, а й усі компоненти корекційно-розвивального процесу (розвиток, виховання, навчання та корекцію) засобами мистецтва, а також формування основ художньої культури [7, с.25].

Основною метою художнього виховання найчастіше визначається форсування «людини культури», естетичний розвиток особистості як становлення її емоційно-ціннісного ставлення до творів мистецтва, художнього смаку, естетичних інтересів, розвиток художніх властивостей і здібностей. При цьому центральне місце в художньому вихованні посідає розвиток творчості людини. «Основне завдання художнього виховання – розкрити та розвинути потенційні творчі здібності [11, с.49]. Крім того, художнє виховання розглядається, здебільшого, в контексті навчання мистецтву, в процесі якого через первинну орієнтацію на практично орієнтовану творчу діяльність особистості та накопичення практичних навиків відбувається формування групи естетично зорієнтованих особистісних новоутворень.

Висновки. Таким чином, здійснений аналіз артпедагогіки в понятійному полі педагогічних і арт-терапевтичних категорій дозволяє диференціювати дану галузь наукового знання до подібних та суміжних феноменів педагогічної теорії й практики, що дає можливість визначення тих феноменологічних характеристик артпедагогіки на сучасному етапі її розвитку, які активізують механізми особистісного розвитку та визначають специфіку її педагогічного потенціалу. Так, під артпедагогікою ми розуміємо інтегративну галузь сучасного гуманітарного знання про закономірності, принципи й механізми

використання педагогічного потенціалу різних видів мистецтва та форм художньої активності особистості з метою оптимального професійно-педагогічного вирішення завдань її виховання, навчання й розвитку. *Перспективи подальших наукових досліджень* пов'язуємо зі створенням та впровадженням експериментальної моделі формування готовності майбутнього викладача початкових мистецьких навчальних закладів (спеціальність «Музичне мистецтво») до використання засобів артпедагогіки у професійній діяльності.

Список використаної літератури

1. Шевченко Ю. С. Принципы арттерапии и артпедагогика в работе с детьми и подростками / Ю.С.Шевченко, А.В. Крепица. – Балашов: Изд-во Балашовского пед. ин-та, 1998. – 53 с.
2. Аметова Л. А. Педагогическая технология использования арттерапии в начальной школе: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. / Л.А.Аметова, Московский государственный открытый университет имени М.А.Шолохова. – М., 2003. – 326 с.
3. Анисимов В. П. Арт-педагогика как система психологического сопровождения образовательного процесса // Вестник ОГУ. – 2003. – №3. С.146 – 148.
4. Сергеева Н. Ю. Содержание понятия «артпедагогика» / Н.Ю.Сергеева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – №1. – С. 23-28.
5. Железковская Г. И., Еремина С. В. Принципы формирования дидактических терминов // Педагогика. – 1999. – №5. – С.18-22.
6. Таранова Е. В. Анализ термина «артпедагогика» в понятийном поле педагогических и арт-терапевтических категорий / Е.В.Таранова // Электронный научный журнал «Педагогика и психология». – 2012. – Выпуск 1. Том 2. – Май. – С.8-12.
7. Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М. : Изд. Центр «Академия», 2001. – 248 с.
8. Лебедева Л.Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании учителя: дис. ... докт. пед. наук. 13.00.01 / Л.Д. Лебедева // Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н.Ульянова. – Ульяновск. – 2001. – 383 с.
9. Деркач О.О. Виховний потенціал арт-педагогіки як об'єкт науково-педагогічної рефлексії // Простір арт-терапії: Мистецтво життя: Матеріали XII Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м.Київ, 27-28 лютого 2015 р.) / За наук. Ред. А.П.Чуприкова, Л.А.Найдюнової, О.А.Бреусенко-Кузнєцова, О.Л.Вознесенської, О.М.Скнар. – К.: Золоті ворота, 2015. – С.18 -25.
10. Гузева М. Ф. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов-психологов к патриотическому воспитанию детей средствами артпедагогика: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08 / М.Ф. Гузева // Ставропольский государственный университет. – Ставрополь. – 2004. – 176 с.
11. Бакушинский А. В. Художественное творчество и воспитание. / А. В. Бакушинский. – М. : 2008. – 187 с. Bakushynsky, A.V. (2008). Art creation and education. M. (In Russ.)

References

1. Shevchenko, Yu. S., Krepitsa, A.V. (1998). Art therapeutic and art pedagogical principles in the work with the children and the teenagers. – Balashov: Publishing house of the Balashov pedagogical institute (in Russ.)
2. Achmetova, L.A. (2003) Pedagogical technology of using of art therapy at elementary school. – Cand. Sci. (Ped.) thesis. 13.00.01. – Moscow (in Russ.)
3. Anisimov, V.P. (2003) Art pedagogics as a system of the psychological accompaniment of the educational process. Vestnik OGU (Messenger OGU), 3 (in Russ.)
4. Sergeeva, N.Yu. (2008) Conception of the art pedagogics. Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (News of the Volgograd state pedagogical university), 1 (in Russ.)
5. Zhelezovskaya, G.I., Yeriomina, S.V. (1999) Principles of the didactical terms' formation. Pedagogika (Pedagogics), 5 (in Russ.)
6. Taranova, E.V. (2012, May). The term «art pedagogics» analysis in a conceptual field of pedagogical and art therapeutic categories. Elektronnyi nauchnyi zhurnal «Pedagogika i psichologiya» (Electronic scientific journal «Pedagogy and psychology»), 1 (in Russ.)
7. Medvedeva, E.A., Levchenko, I.Yu., Komissarova, L.N., Dobrovolskaya, T.A. (2001). Art pedagogics and art therapy in the special education. M.: Izd. Tsentr «Akademiya» (in Russ.)
8. Lebedeva, L.D. (2001). Pedagogical foundation of art therapy in the education of teachers. Doctor Sci. (Ped.) thesis. 13.00.01. – Ulyanovsk (in Russ.)
9. Derkach, O.O. (2015). Educational potential of art pedagogics as an object of scientifically pedagogical reflexion. Kyiv: Zoloti vorota (in Ukr.)
10. Guzeva, M.F. (2004). Formation of professional preparedness of the future teachers-psychologists to patriotic education of children by art pedagogical means. Cand. Sci. (Ped.) thesis. 13.00.08. – Stavropol (in Russ.)
11. Bakushynsky, A.V. (2009). Art creation and education. M.: Karapuz (In Russ.)

PRIMA Raisa Mykolsivna,

Doctor of Education, Professor of Lesya Ukrainka East European national University

ALEKSINTSEVA Tatyana Valeriivna,

postgraduate of Lesya Ukrainka East European national University

e-mail: primar@ukr.net

ARTPEDAGOGY AS A SCIENTIFIC CONCEPT: ASPECTS ESSENTIAL CHARACTERISTICS

Summary. The article deals with the aspects of fundamental description of a concept «art pedagogics». Etymological analysis of the term «art pedagogics» is considered, its different meanings are outlined. The key approaches in the interpretation of the concept in modern pedagogics are distinguished. These are the following: correction-pedagogical approach, which explains the notion of art pedagogics in a context of the correction work seen as a pedagogical help to children with the problems of development; art-didactics, which considers the concept as the technologies and methodologies used for art studies; narrowly pragmatic, which interprets art pedagogics as an applied methodology for solving concrete tasks during the process of studying of ordinary contingent of children, for example, for writing and reading skills formation and development; integrative approach, which performs all the actual functions of art pedagogics through its multimodal forms (as a pedagogical technology based on an integrative use of different kinds of art for educating a personality). Comparative analysis of art pedagogics with adjacent pedagogical terms (art therapy, art education) by identifying their common and distinctive features in semantic and practical content is presented. According to the analysis, art therapy and art pedagogics deal with impact on an individual. However, art therapy has a therapeutic target and helps people who have some problems. Art pedagogics uses art resources to educate and support all members of the pedagogical process. Comparing art education and art pedagogics we conclude that art education develops potential creativity of individuals through art and the task of art pedagogics is to form an individual personal non-aesthetic phenomenon, like motivational sphere, spiritual world and outlook.

Keywords: art pedagogics, art therapy, art culture, art education, innovative technology.

Одержано редакцією 24.12.2015
Прийнято до публікації 26.12.2015

УДК 378

ВОРОНОВСЬКА Лариса Петрівна

старший викладач кафедри вищої математики

Харківського національного університету міського

господарства імені О.М.Бекетова

e-mail: voronovskaya.larisa@gmail.com

СПРИЯННЯ СИТУАЦІЯМ ВІДПОВІДАЛЬНОГО ВИБОРУ СТУДЕНТАМИ ТРАЕКТОРІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ

Анотація. У статті представлено досвід формування професійної мобільності майбутнього фахівця комунального господарства через реалізацію педагогічної умови сприяння ситуаціям вибору студентами траєкторії професійної реалізації та відповідальності за цей вибір; визначено конкретні заходи, що сприяють професійній реалізації студентів, презентовано результати професійної діяльності студентів, що отримали визнання у міжнародних партнерів.

Ключові слова: професійна мобільність, траєкторія професійної реалізації, відповідальність, майбутній фахівець комунального господарства.

Актуальність проблеми. Професійна мобільність майбутнього фахівця є необхідною якістю для його реалізації у суспільстві, що визначається надзвичайно швидкими процесами зміни споживчих пріоритетів його членів. Завданням молодого фахівця при цьому стає здатність реагувати на запити тих, хто потребує його умінь, послуг, партнерства. Отже,

актуальною стає проблема формування умінь студентів організувати власний шлях у професії, регулювати його перебіг відповідно усвідомлення пропозицій, що можуть розглядатись як шанс змінити своє життя.

Слід зазначити, що проблема працевлаштування студентів була завжди актуальною, а оскільки наразі, крім можливості реалізувати потребу у самореалізації, вона обумовлюється й соціально-економічними реаліями, більшість студентів поєднують навчання та трудову діяльність. Отже, завданням вишу стає допомога майбутньому фахівцеві у навчанні за індивідуальним графіком, його орієнтація на пріоритетність пошуку роботи відповідно до фаху майбутньої спеціальності – тобто мобільності у професійній реалізації.

Аналіз наукових публікацій. У сучасній економічній літературі чітко виділяються два підходи до розуміння мобільності: 1) як здатності і готовності робочої сили змінювати місце, регіон, сферу діяльності; 2) як процес руху робочої сили [1].

У класичних працях соціологів предметом дослідження виступає будь-який перехід індивідів чи іншого соціального об'єкта з однієї соціальної позиції у іншу. Ці статусні позиції (економічна, освітня, професійна) визначаються незалежно від індивіда, який їх займає, і у такому підході досліджується як носій ролей, ідентичностей, що характеризують конкретний статус. Перехід в іншу соціальну групу ставить індивіда перед необхідністю зміни звичних моделей поведінки, адаптації до нової ролевої сукупності, створення нової системи координат [2]. Е. Сайфутдінова розглядає професійну мобільність як зміну положення людини на ринку праці і як один із видів соціальної мобільності [3]

Отже, сучасні наукові орієнтири щодо професійної мобільності фахівця актуалізують увагу на такій її характеристиці як реактивність на зміни суспільства. Зважаючи на це, вважаємо необхідним визначити **метою статті** формування у майбутніх фахівців умінь відповідально вибирати траєкторію професійної реалізації.

Основна частина. З метою орієнтації студентів на працевлаштування, яке б не лише не заважало навчанню, але й сприяло професійному зростанню було зосереджено увагу на інформації, що розміщена на сайті ХНУМГ у розділі «Молодіжний центр зайнятості при профкомі студентів». Зокрема, студенти мали можливість ознайомитись із пропозиціями, що дають можливість знайти роботу відповідно до особистих пріоритетів:

- програміста, web-дизайнера, системного адміністратора на неповний робочий день у фірмах, що періодично надають заявки про потребу у фахівцях для виконання конкретної роботи – для студентів, які бажають поєднувати навчання із виконанням наукової роботи;
- стажера у відділ кадрів (для аналізу резюме), інтерв'юера, оператора баз даних, спостерігача у маркетингових компаніях, які виконують різні дослідження (групові опитування для визначення суспільної думки про конкретний продукт діяльності) – для студентів, що виявляють спрямованість до роботи у сфері управління персоналом, HR-експертизи;
- тимчасова робота у великих західних компаніях під час літніх та зимових канікул (у межах українсько-польської та українсько-канадської програм про співробітництво з ХНУМГ) – для студентів, орієнтованих на міжнародну кар'єру;
- промоутера, офіціанта, кур'єра – для студентів, які спрямовані на тимчасову роботу із гнучким графіком.

На представленій сторінці сайту студенти мали можливість не лише ознайомитись із реальними відкритими вакансіями, але й знайти посилання на інші ресурси, що призначені допомагати у працевлаштуванні молоді (Харківський обласний центр зайнятості, Харківський міський Центр молоді, Молодіжний центр зайнятості, Управління у справах сім'ї та молоді Харківської обласної державної організації, Молодіжний центр праці), а також на сайти конкретних організацій, які постійно взаємодіють із Профкомом студентів ХНУМГ (ПравексБанк, ПриватБанк, МакДональдс та інші).

Результатом такої уваги з боку органів самоврядування до потреб студентів стала їхня активність у працевлаштуванні та актуалізація необхідності набуття досвіду здійснювати сумісництва навчання та праці – режиму життєдіяльності, що визначається високим рівнем мобільності.

Слід зазначити, що одним із видів допомоги працюючим студентам у створенні для них реальних умов навчання за індивідуальним графіком стала система Moodle, суть роботи якої було представлено вище. Для студентів, які навчались на денній формі або потребували особистих консультацій із викладачами з окремих питань дисципліни було організовано графік присутності на заняттях (консультативних та контрольних) з метою можливості вчасно виконувати навчальний план підготовки фахівця. Таким чином, реалізовувалась комбінація дистанційної та реальної форм навчання працюючого студента, який отримував інформацію про графік навчального процесу, теми з кожної дисципліни відповідно представленого графіку, зміст кожної із них, розміщений у межах сторінки викладача – на порталі системи дистанційного навчання, а потім мав можливість особисто скласти контрольні види робіт відповідно до графіку навчального процесу.

Зважаючи на те, що професійна мобільність сучасного фахівця виявляється не лише у його орієнтації на корекцію особистої реалізації в межах професії, але й в усвідомленні конкретних орієнтирів самовдосконалення, які у майбутньому визначатимуть конкурентоспроможність фахівця на ринку праці. З цією метою орієнтували студентів на вибір такої траєкторії фахової реалізації, що дозволить у майбутньому реалізовуватись у межах міжнародного професійного середовища. Зокрема, студентів ЕГ активно залучали до участі у міжнародних навчально-професійних проектах, які були організовані університетом: стажування у Туреччині, Польщі, Болгарії, Чехії; курсова підготовка з польської мови у межах дії проекту Infiniti (за програмою Еразміс Мундус) українсько-польського культурно-освітнього центру. Результатом діяльності цієї програми стало стажування 7 студентів університету в Польщі (Гірничо-металургійна академія ім. Станіслава Сташица, Краківський технологічний парк, Центр трансферу технологій Краківської політехніки, Малопольський центр освіти, Університету Humanitas та Академія AGH)

Опитування студентів, які пройшли стажування за кордоном виявило, що їхні погляди на професійну реалізацію певним чином змінились, оскільки відбулась рефлексія змісту проблем, пов'язаних із розвитком комунальної сфери міського господарства, орієнтація на їх вирішення не локальними способами, а відповідно до глобальних екологічних та економічних викликів сучасності. Зокрема, на конференції, присвяченій результатам міжнародного стажування, були представлені доповіді за темами: «Відновлювальні джерела енергії», «Боротьба зі змінами клімату», «Енергоефективність житлових будівель», «Передумови модернізації житлового фонду», «Розвиток альтернативної енергетики», «Житлове господарство у Східній Європі».

Отже, слід визначити досить активну позитивну зміну регулятивного компоненту професійної мобільності майбутнього фахівця комунального господарства, що виявилась у рефлексії процесів та результатів професійної діяльності, усвідомлення власної позиції щодо подальшого професійного розвитку через визнання особистих досягнень іншими членами професійної спільноти.

Немалого значення для формування професійної мобільності надавали реалізації можливостей студентів у презентації особистого досвіду та використання шансу бути оціненим у міжнародному професійному середовищі. Основними цілями Бізнес-інкубатору європейські партнери визначили: підтримка розвитку локального ринку; створення нових робочих місць шляхом надання підтримки безробітним та неповноправним особам, які лише розпочинають господарську діяльність; пропагування господарської діяльності, економічний розвиток приватного сектора; промоція регіону, створення мережі співпраці.

У межах цього проекту студентам пропонували взяти участь у конкурсі бізнес-проектів, що тривав упродовж травня – грудня 2013 р. Переможці цього конкурсу мали

можливість відвідати Польщу (листопад 2013 р.) з метою ознайомлення з академічним інкубатором AGH та практикою ведення бізнесу відповідно досвіду бізнес-інкубаторів Польщі. У грудні 2014 р. відбулось офіційне відкриття Бізнес-інкубатору ХНУМГ ім. О. Бекетова, у межах діяльності якого реалізовувались бізнес-плани резидентів (реєстрація фірм, допомога у початку бізнесу, консультації із зарубіжними фахівцями через налагодження ділових контактів та перейняття досвіду роботи польських фірм).

Переможцями цього проекту стали бізнес-ідеї диспетчерської агенції із ремонту «Золота рибка», фірми «Огородник», компанії «Comfort House», консалтингової фірми «Energy house», компанії «Я помітний на дорозі». Уважаємо за необхідне представити зміст кожного із цих проектів, оскільки їх автори уже досягли визнання у межах міжнародної спільноти, а їх активна життєва позиція щодо професійної реалізації спричинила виявлення професійної мобільності не лише у межах академічного середовища (програма студентського стажування за кордоном), але й у певній зміні орієнтирів професійного інтересу, що виявилась досить результативною.

Так, у проекті «Золота рибка» автори пропонують швидко та якісно надавати ремонт електричного та сантехнічного приладдя та меблів, визначаючи при цьому цільову аудиторію: сучасна одинока жінка; успішна, але зайнята людина; людина, що не володіє уміннями установа та експлуатації домашньої техніки; людина, спрямована на постійне оновлення домашньої техніки з метою найбільшого комфорту побуту.

Проект «Я помітний на дорозі» був спрямований на підвищення безпеки пішохода в темний час доби та в умовах поганої видимості, що створювалась за допомогою світловідбивних Z-аксесуарів. Ці аксесуари виготовлялись вручну із тканин різних кольорів та різної ширини, а їх носіння, відповідно до реклами авторів проекту, забезпечить помітність пішохода з відстані до 150 м – при ближньому світлі фар та до 400 м – при дальньому світлі, що дасть змогу водієві вчасно помітити людину та знизити ймовірність нещасного випадку.

Автори фірми «Огородник» запропонували користувачам ідею вертикальної конструкції для вирощування овочів та зелені у домашніх умовах. Така конструкція передбачала індивідуальну систему поливу, незалежну від втручання людини. Звісно, що ця ідея була затребувана серед користувачів.

Акцент на удосконалення житла в аспекті ефективної економії енергозберігаючих ресурсів стало «фішкою» проекту компанії «Comfort House», автори якого пропонували мешканцям будинків, що проживають у межах 3-поверхів, теплоізоляційні послуги фасадів споруд, теплоізоляції внутрішніх приміщень, горищ. Результатом реалізації цього проекту були позитивні відгуки клієнтів, що визначали значну економію коштів на опалення, захист стін від вологи та конденсації (вирішення проблем із грибок та цвілью), покращення акустичних властивостей приміщення (істотне зниження шуму в будівлі), зниження енергоспоживання на 30 – 40%.

Студенти, що орієнтувались на затребуваність консультативних послуг (аудиту) з проблеми енергозабезпечення та енергоефективності споруд, представили проект консалтингової фірми «Energy house». Свій вибір напряму бізнесу вони пояснювали тим, що саме енергетичний консалтинг в Україні є новим, перспективним та потрібним як для юридичних, так і для фізичних осіб, оскільки енергоаудит забезпечує оцінку всебічної діяльності підприємства, пов'язану із витратами на енергію різних видів, паливо, воду, енергоносії, що дає можливість економічно оптимізувати споживання цих ресурсів. Зважаючи на це, автори проекту визначили конкретні послуги для населення: оптимізація споживання енергоресурсів; аналіз якості використання електричного обладнання; перевірка ефективності вентиляційних та витяжних систем; перевірка якості і ефективного використання джерел освітлення; аналіз використання тепла в приміщенні.

Представляючи зміст зазначених проєктів, визначаємо, що найбільш цінним відповідно до результатів формування професійної мобільності майбутніх фахівців міського господарства є орієнтація студентів на застосування фахових знань та умінь для бізнесових пропозицій. При цьому автори проєктів спрямовували увагу на конкретні потреби населення у послугах, що за змістом входять до компетенцій фахівця інженера комунального господарства.

Висновки. Збудження студентів до виявлення ними ініціативи у професійній реалізації на шляху оволодіння фахом дозволяє активізувати не лише їхній пізнавальний інтерес, але й усвідомлення відповідальності за вибір траєкторії професійної діяльності на певному етапі свого життя. Таким чином, майбутні фахівці, зокрема комунального господарства, отримують досвід професійних комунікацій різного виду, визначають найбільш оптимальні для себе цілі професійної реалізації, аналізуючи при цьому рівень та якість певних ресурсів, що обумовлюють реальність досягнення кожної з них. Сприяння адміністрації та викладацького складу ВНЗ у особливому виборі студентом професійного шляху дозволяє знизити вплив негативних факторів навчального процесу: невідвідування занять, розчарування у професії та у майбутньому в цілому.

Список використаної літератури

1. Курлянд З.Н. Теорія і методика професійної освіти : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Т. Ю. Осипова, Р. С. Гурін. – К. : Знання, 2012. – 390 с.
2. Трудящаяся молодежь: образование, профессия, мобильность / Под ред. В. Я. Шубкина. – М., 1984. – 150 с.
3. Сайфутдинова Е.В. К вопросу о профессиональной мобильности молодежи в условиях становления рыночных отношений / Е.В. Сайфутдинова // Современное состояние и перспективы развития гуманитарных наук : сб. статей. Ч. II. – Одеса, 1997. – С. 38-42.

References

1. Kurlyand Z.N. (2012) Theory and methods of professional education: teach. Guidances, 390K. (inUkr.)
2. Working young people: Education, profession, mobility (1984), 150 M.
3. Sayfutdynova E.V. Professional mobility issues of young people in terms of becoming marketing relationship (1997) *Modern status and prospects of development sciences* Coll. Articles. P. II. 38-42 Odessa.

VORONOVSKA Larisa Petrivna, Senior Lecturer, Department of Mathematics, Kharkiv National University City Economy named after O.M. Beketova
e-mail: voronovskaya.larisa@gmail.com

COMPLIANCE ASSISTANCE SITUATION SELECTION OF STUDENTS TRAJECTORY PROFESSIONAL

Summary. *Introduction.* In the article it is presented the experience of forming the professional mobility of a future municipal services specialist through the implementation of educational situations providing assistance selecting students' professional realization trajectory and responsibility for this choice.

Purpose. It is identified specific measures to promote professional realization of students, care and attention of governments to the needs of students in employment activity and updating the need to gain professional experience.

Results. It is considered the professional mobility of a modern specialist not only in its focus on the correction of personal realization within the profession, but also in recognizing self-concreted guidelines that will determine the future competitiveness of the professional labor market. It is presented the orientation of students on the choice of the trajectory professional implementation, which will be implemented in the future within the international professional environment.

Conclusion. It is presented the results of the professional activities of students who received recognition from the international partners. It is considered how important is the formation of professional mobility which provides the implementation students' capabilities in the presentation of personal experience and use the chance to be judged in an international professional environment.

Keywords: professional mobility, trajectory of professional realization, responsibility, future specialist of utilities.

Одержано редакцією 22.12.2015
Прийнято до публікації 24.12.2015

УДК 372.881.161

ПРИХОДЬКО Альона Михайлівна
старший викладач кафедри мовної підготовки
Харківського національного автомобільно-дорожнього
університету
e-mail: alena_prikhodko_74@mail.ru

ВІДЕОКОНФЕРЕНЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

***Анотація.** У статті розглядаються можливості застосування у процесі фахової підготовки іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів інтернет-технології «відеоконференція» як засобу формування їхньої професійно-комунікативної компетентності; зазначено, що у рамках компетентнісного підходу до процесу професійної підготовки іноземних студентів змінюються і форми організації навчальної діяльності, тому кооперативне навчання, контекстне навчання, особистісно-орієнтовний підхід, комунікативно-діяльнісні методи навчання, проблемне навчання, застосування інтернет-технологій дозволяють викладачам оптимізувати процес професійної підготовки іноземних студентів; доведено також, що у процесі навчання іноземних студентів професійному спілкуванню використання саме настільних систем відеоконференцв'язку та чат-конференцій виявляється найбільш придатним, оскільки вони визначаються простотою та доступністю; доводиться доцільність використання вебконференцій не лише в системі дистанційної освіти іноземних студентів, але й як доповнення до очної системи навчання.*

***Ключові слова:** інтернет-технологія, відеоконференція, професійно-комунікативна компетентність, іноземні студенти вищих технічних навчальних закладів.*

Постановка проблеми. В умовах глобалізації та перетворення ринку праці у міжнародний, професійну компетентність інженера складають не лише спеціальні технічні знання та уміння, але й низка «нетрадиційних» для інженерної освіти якостей та компетенцій соціально-гуманітарного характеру, таких як: комунікативна компетенція в цілому та володіння прийомами ефективної аргументації, зокрема, вміння працювати у багатопрофільній команді, здатність до аналізу й оцінки прийнятих рішень та інші комунікативні уміння, що складають професійно-комунікативну компетентність. У такому контексті особливого значення набуває проблема формування зазначеної компетентності у студентів вищих технічних навчальних закладів. Проте процес формування професійно-комунікативної компетентності саме у іноземних студентів вищого технічного навчального закладу визначається своєю специфікою і потребує від викладачів, які здійснюють фахову підготовку іноземних студентів, пошуку таких форм, методів та засобів навчання, які б дозволили оптимізувати та інтенсифікувати цей процес. Серед дієвих, на наш погляд, засобів формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів є такий вид інтернет-технології, як відеоконференція.

Аналіз останніх публікацій. Проблему використання інтернет-технології «відеоконференція» у навчальному процесі досліджували І. Бацуровська, М. Кадемія, Н. Краудер, І. Кузнєцов, Т. О'Рейлли, Л. Раїцька та інші.

Як свідчить аналіз науково-педагогічної літератури [1-8], серед методистів, викладачів вищих навчальних закладів та науковців відсутній єдиний погляд на те, як саме потрібно використовувати інтернет-технології у системі підготовки іноземних студентів, залишається суперечливим питання використання відеоконференцій як засобу формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів, відсутні методичні рекомендації щодо впровадження зазначеної технології у процес навчання іноземних студентів. Отже, питання використання відеоконференцій як засобу формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів розглядалося фрагментарно й досі залишається дискусійним.

Мета статті. Мета статті полягає у розгляді можливостей використання у процесі формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів

відеоконференцій як засобу, на основі якого здійснюватиметься активізація професійної комунікативної діяльності студентів, розвиток їхніх комунікативних особистісних якостей і творчого потенціалу.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні система підготовки іноземних студентів у вищих технічних навчальних закладах визначається конструктивізмом та спрямована на формування ключових професійних компетенцій, серед яких важливою на сьогодні стає професійно-комунікативна компетентність, яку ми розглядаємо як особистісно-професійну якість, яка забезпечує цілісну професійно-комунікативну інженерну діяльність, що виявляється через уміння здійснювати професійне спілкування у різних формах та засобах комунікації, які забезпечують ефективне вирішення професійних завдань.

Зазначимо, що у рамках компетентнісного підходу до процесу професійної підготовки іноземних студентів змінюються і форми організації навчальної діяльності, тому кооперативне навчання, контекстне навчання (конструктивізм), особистісно-орієнтовний підхід, активні, комунікативно-діяльнісні методи навчання, проблемне навчання, застосування інтернет-технологій дозволяють викладачам оптимізувати процес професійної підготовки іноземних студентів, а студентів - обрати індивідуальну освітню траєкторію, яка б відповідала його особистим потребам і запитам.

Психологи стверджують, що реципієнт запам'ятовує лише 20% того, що бачить, від 20 до 30% того, що чує, 50% того, що бачить і чує одночасно, і 80% того, що бачить, чує і робить одночасно. Тому інтернет-технології, безумовно, сприяють підвищенню ефективності навчання, переорієнтують, модернізують та інтенсифікують процес фахової підготовки іноземних студентів, зокрема у вищих технічних навчальних закладах.

Вікісловник розглядає інтернет-технології як технології створення і підтримки різних інформаційних ресурсів у комп'ютерній мережі Інтернет: сайтів, блогів, форумів, чатів, електронних бібліотек та енциклопедій [9].

Н. Краудер поняття «інтернет-технології» визначає як певним чином організована сукупність апаратних, комунікаційних та програмних засобів, що забезпечують розподілену роботу з різними видами інформації та на різних обчислювальних платформах [3].

Аналіз науково-педагогічної літератури [1-8] дозволяє стверджувати, що в навчальному процесі застосовуються такі інтернет-технології: пошукові технології; електронна пошта; форуми; чати (канали, що забезпечують комунікацію); системи миттєвих повідомлень; списки розсилок, дошки оголошень, гостьові книги; відеоконференції; телеконференції, або групи новин; інтернет-телефонія; блоги; вікі-вікі; синдикація новин (RSS); соціальні мережі; соціальні служби закладок; технології «веб як платформа»; боти; корпусні технології; файлообмінні мережі та інше.

Інтернет-технології, що застосовуються у навчальному процесі, класифікують за способом комунікації як синхронні (офлайнові, або автономні) та асинхронні (он-лайнові, або діалогові) [6; 33]. Зазначимо, що практично усі вони містять комунікативну складову.

Розглянемо детальніше такий вид інтернет-технології, як відеоконференція. Відеоконференція (англ. *videoconference*, або *videoteleconference*), за вікісловником, – це телекомунікаційна технологія, що забезпечує одночасну двосторонню передачу, обробку, перетворення та представлення інтерактивної інформації на відстані в режимі реального часу за допомогою апаратно-програмних засобів обчислювальної техніки; це один із видів Groupware, програмного забезпечення для взаємодії між людьми, що спільно працюють над однією проблемою [10].

Слід зазначити, що більшість науковців відеоконференцію визначають як комп'ютерну технологію. Так, І. Кузнецов відеоконференцію розглядає як комп'ютерну технологію, яка дозволяє людям бачити і чути один одного, обмінюватися даними і спільно їх обробляти в інтерактивному режимі [6]; а Л. Раїцька – як комп'ютерну технологію, яка дозволяє учасникам комунікації бачити і чути один одного у режимі реального часу і яка робить комп'ютерно-опосередковане спілкування на відстані наближеним до реального живого спілкування [4; 149].

М. Кадемія відеоконференцію визначає як спосіб обміну відеозображеннями, звуком і даними між двома або більшою кількістю об'єктів, обладнаних відповідними програмними комплексами [2].

До різновидів відеоконференцій можна віднести вебінари, які використовуються переважно для донесення навчального матеріалу, тому що в цій системі мінімізовано зворотній зв'язок від аудиторії. Зазвичай, зворотній зв'язок відбувається через чат, в якому студенти можуть поставити запитання викладачеві в процесі й після закінчення вебінару. Вебінари дозволяють проводити онлайн-презентації, одночасно працювати з документами й додатками, синхронно переглядати сайти, відеофайли й зображення. Такі технології застосовують для онлайн-зустрічей і співпраці викладачів та студентів у режимі реального часу через Інтернет [1].

Із розвитком технологій з'явилося декілька систем, які підтримують режим відеоконференцій. При стандартному устаткуванні комп'ютера, який підключений до мережі Інтернет, для підтримки відеоконференцзв'язку потрібні відеокамера, мікрофон, устаткування, що здійснює передачу сигналу від відеокамери та мікрофону, а також спеціальне програмне забезпечення. Системи в основному поділяються на два класи. Це студійний відеоконференцзв'язок (room-size system) та настільна система (desktop system) [6].

Студійна відеоконференція забезпечує більш якісні аудіо та відеосигнали у достатньо великих приміщеннях за участі великої кількості учасників. У навчальному процесі такий вид відеоконференцзв'язку можна використовувати для проведення лекцій відомих учених і практиків, а також для проведення телемостів між університетами для встановлення та підтримки зв'язку між студентами та викладачами із різних університетів.

Слід зазначити, що студійні відеоконференції характеризуються комунікацією «одного із багатьма» (викладач-група студентів в аудиторії та у віртуальному просторі). Спілкування при такому виді зв'язку відбувається, зазвичай, нерівномірно, не встановлюється тісний контакт, не виникають довірливі стосунки між учасниками відеоконференцзв'язку. Тому комунікація при даному виді зв'язку є доволі офіційною за характером взаємодії.

Вважаємо, що у процесі навчання іноземних студентів професійному спілкуванню використання саме настільної системи відеоконференцзв'язку виявляється найбільш придатними, оскільки вона визначається простотою та доступністю і може використовуватися не тільки в навчальному закладі, але й удома в студента. Крім зображення учасників конференції, система передбачає можливість двостороннього використання текстового редактора, що дозволить студентам під час сеансу зв'язку разом працювати над яким-небудь текстом або документом, удосконалюючи тим самим навички письмової комунікації.

На наш погляд, дуже зручним засобом формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів є чат-конференція, що включає також перевірку знань та рівня сформованості комунікативних умінь. Чат-конференцію у групах, де навчаються іноземці, можна використовувати для: проведення дискусій, обговорення проблемних питань; короткої звітності про виконану роботу; надання групових та індивідуальних консультацій.

Заслугує уваги як засіб формування зазначеної компетентності і комп'ютерна програма Skype, яка встановлює миттєвий відеозв'язок із абонентом. Проведення відеоконференцій за допомогою зазначеної програми не потребує від викладача та студентів особливих навичок використання інтернет-технологій у навчальному процесі, що суттєво полегшує процес підготовки, проведення та аналізу такої форми роботи.

Серед позитивних аспектів використання відеоконференцій у процесі професійної підготовки іноземних студентів визначаємо: під час відеоконференції студенти мають можливість у реальних умовах (малознайома аудиторія, незвичний формат професійної комунікації), але у віртуальному середовищі практикувати уміння проведення презентацій, участі у дискусії; уміння проведення ділових зустрічей у віртуальному форматі; у студентів формується риторична культура; віртуальний бар'єр, відеокамера, невимушена атмосфера

сприяє зняттю психологічної напруги у комунікантів; розвиток особистісних якостей студентів (гнучкість мислення, толерантність, креативність тощо).

Як свідчить практика, відеоконференції не досить активно використовуються у процесі професійної підготовки іноземних студентів, оскільки даний вид роботи потребує від викладачів ретельної підготовки, а від студентів – значних розумових та психологічних зусиль. Проте зазначена технологія може використовуватися не лише в системі дистанційної освіти іноземних студентів, але й як доповнення до очної системи навчання (синхронні уроки-проекти, заочні науково-практичні конференції, круглі столи, віртуальні екскурсії на виробництво із подальшим обговоренням побаченого, почутого; тематичні вечори, демонстрації та обговорення дослідів та інше).

Висновки. Таким чином, упровадження інтернет-технологій, зокрема технології «відеоконференція» у процес професійної підготовки іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів сприяє розвитку їхніх комунікативних знань та умінь завдяки стимулюванню інтересу до ділового віртуального спілкування, формуванню та розвитку особистісних комунікативних якостей, що в цілому підвищує якість професійної підготовки іноземців в умовах нерідного мовленнєвого середовища.

Репрезентоване дослідження не вичерпує всього кола питань, пов'язаних із використанням відеоконференцій як засобу формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів, що викликає необхідність подальших досліджень виокремленої проблеми. Перспективним напрямом у розв'язанні окресленої проблеми є, на нашу думку, розробка методичних рекомендацій для викладачів, що здійснюють професійну підготовку іноземних студентів, щодо використання відеоконференцій як ефективного засобу формування умінь ділового спілкування у віртуальному просторі.

Список використаної літератури

1. Бацуровська І. В. Методика використання порталу у фаховій підготовці майбутніх інженерів в аграрних університетах / І. В. Бацуровська // Матеріали Міжнар. Науково-методичної конф. «Сучасний стан природничо-математичної та технологічної освіти: тенденції, перспективи». – Випуск 13. – Херсон, 2010. – С. 56-59.
2. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: термінологічний словник / М. Ю. Кадемія. – Львів : Вид-во "СПОЛОМ", 2009. – 260 с.
3. Краудер, Н. А. О различиях между линейным и разветвленным программированием / Н. А. Краудер // Программированное обучение за рубежом: Сб. статей. – М.: Высшая школа, 1968. – С.58-67.
4. Кузнецов І.М. Технологія ділового спілкування / І.М. Кузнецов. - М.: Березень, 2004. - 128 с.
5. О'Рейлли Т. Что такое Веб 2.0. /Т. О'Рейлли // Компьютерра Online. -2005. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.computerra.ru/think/234100/>.
6. Раицкая Л. К. Дидактические и психологические основы применения технологий Веб 2.0. в высшем профессиональном образовании: Монография / Л.К. Раицкая. – М.: МГОУ, 2011. – 173 с.
7. Kennedy K. «Writing with Web Logs» / Kennedy K. // *Technology & Learning*. 2003. - № 2. - P. 29–35.
8. Bloch J. Abdullah's Blogging: A Generation 1.5 student enters the blogosphere / J. Bloch // *Language Learning and Technology*. – 2007. – Vol. 11. – № 2. – P. 25–37.
9. Вікіпедія – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/internetehnologiyi>.
10. Вікіпедія – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Videokonferentsiya>.

References

1. Batsurovska, I. (2010). Metodika vikoristannya portalu u fahoviy pidgotovtss maybutnih inzheneriv v agrarnih universitetah. *Materiali Mizhnar. Naukovo-metodichnoyi konf. «Suchasniy stan prirodnicho-matematichnoyi ta tehnologichnoyi osviti: tendentsiyi, perspektivi (International scientific-practical conference "Modern state of Natural Sciences and Mathematics and Technology Education: Trends, Prospects), 13, 56-59 (in Ukr.)*
2. Kademiya, M. (2009). *ICT training: terminological dictionary*. Lviv: Vid-vo "SPOLOM" (in Ukr.)
3. Krauder, N. (1968). O razlichiyah mezhdru lineynym i razvetvlennym programmirovaniem. *Programmirovannoe obuchenie za rubezhom: Sb. statey (Programmed training abroad: A Collection of Articles), 58-67 (in Russ.)*
4. Kuznetsov, I.(2004). *Technology business communication*, 128 (in Russ.)
5. O'Reyili, T. (2005) *Chto takoe Veb 2.0. Computerra Online (Computerra Online)*, Retrieved from <http://www.computerra.ru/think/234100/>
6. Raitskaya, L. (2011). *Didactic and psychological basis of the application of Web 2.0 technologies. in higher professional education*. M. : MGOU, 173 (in Russ.)
7. Kennedy, K. (2003). *Writing with Web Logs .Technology & Learning*, 2. 29–35.

8. Bloch, J. (2007) . *Abdullah's Blogging: A Generation 1.5 student enters the blogosphere*. Language Learning and Technology, Vol. 11, 2, 25–37
9. Vikipediya (*Wikipedia*) – Retrieved from: <https://uk.wikipedia.org/wiki/internettehnologiyi>
10. Vikipediya (*Wikipedia*) - Retrieved from: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Videokonferentsiya>

PRIKHODKO Al'ona Mihaylivna, Senior lecturer in language training Kharkiv National Automobile and Highway University
e-mail: alena_prikhodko_74@mail.ru

VIDEOCONFERENCE AS A MEANS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS OF HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Summary. The applicability of the internet-technology of the videoconference as the means of forming their professional and communicative competence in the professional training of foreign students of technical establishments is regarded in the article. Nowadays the system of the training of foreign students of higher technical educational establishments is determined by the constructivism and aimed at the formation of the key professional competences, among which professional and communicative competence is the most important one. Professional and communicative competence is defined in the article as the personal and professional quality, which enables professional and communicative engineering activity, which is revealed through the ability of professional communication in different kinds of communication, which provide effective solution of the professional tasks. It is noted that in the professional competence approach for the professional training of foreign students in higher technical educational establishments forms of the organization of the educational activity should be changed, thus cooperative learning, contextual learning, personal-oriented approach, communicative activity teaching methods, problem teaching, the usage of the Internet technologies enable teachers to optimize the process of professional training of foreign students; it is also proved that in the process of teaching of foreign students professional communication, the usage of the videoconferences and chat conferences is the most suitable because they are determined by simplicity and accessibility; the feasibility of the usage of the videoconference not only as the system of distance education of foreign students, but also as the addition to full-time training system is proved.

Keywords: Internet technology, videoconference, professional and communicative competence, foreign students of higher technical educational establishments.

Одержано редакцією 12.12.2015
Прийнято до публікації 16.12.2015

УДК 37.03:37(09)

ЛЕЩЕНКО Ельза Володимирівна
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
e-mail: galelza@rambler.ru

ПРОБЛЕМА ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ М. О. КОРФА

Анотація. У статті розглядається питання підготовки вчителя земської школи у педагогічній спадщині М. О. Корфа. Проаналізовано стан освітньої та соціокультурної місії вчителя у сільській місцевості Катеринославщини II пол. XIX ст. У статті підкреслюється, що реалізуючи комплексні заходи з забезпечення освітніми потребами селян, земці успішно здійснювали реалізацію навчально-виховної й організаційної функції школи, створювали умови для становлення особистості дитини, що значною мірою залежить від професіоналізму вчителя земського початкового закладу. Здійснено історично-педагогічне порівняння сучасних ідеалів учителя як джерела формування

уявлень про освітню місію педагога та вимог до земського вчителя. Зроблено ретроспективний аналіз опублікованих узагальнюючих праць зазначеного періоду з історії народної освіти, з питань соціальної ролі вчительства як професійної групи, з питань підготовки вчителя та залучення його до розбудови земського сільського середовища.

Ключові слова: місія вчителя, педагогічна спадщина М. Корфа, вимоги до земського вчителя, дидактичні принципи, гендерний аспект освіти, соціальне забезпечення вчителя, сільська громада, земська школа.

Постановка проблеми. Сучасна освіта України в основних законодавчих документах трактується, передусім, як сфера споживання, а статус вчителя фактично стає статусом працівника сервісної сфери, що надає платні освітні послуги. Це, в кінцевому рахунку, призводить до розмивання не лише образу вчителя-інтелігента – вченого, наставника, творця, а й у цілому елімінуються значущі соціальні та загальнокультурні цілі, що реалізуються вчительством.

До сьогодні історичний експеримент освітніх реформ спрямовував педагогічний пошук, що розкривав механізм, за допомогою якого забезпечувався власний внесок учителя в педагогічний процес, а також ту роль, яку виконувала в ньому особистісна сфера педагога, його суб'єктивна реальність. Питання соціокультурної місії педагога, аксіологічного змісту його діяльності, етичного оформлення професійної поведінки, проблеми світоглядної орієнтації, концептуального осмислення змісту педагогічного процесу в історико-педагогічному дослідженні набувають важливого значення.

Аналіз останніх публікацій. Систематизація та узагальнення наукової та літературної спадщини вітчизняних дослідників дозволяють торкнутись питання обґрунтування морально-етичних засад діяльності вчительства, зародження і розвитку уявлень про призначення вчителя, сутність вчительської професії, фахові вимоги до його особистості.

Сучасні історико-педагогічні розвідки доводять, що однією з основних причин аспектного, а не цілісного вивчення вчителя як особистості й професіонала є відсутність в контексті теоретичної історико-педагогічної думки понять, які дозволяють осмислювати стрижневі характеристики феномена вчителі [1]. У дисертаційному дослідженні С. Саяпіної представлено модель особистості вчителя земської школи [2]. У працях О. Попельнюха систематизовано досвід з питань підготовки та перепідготовки кадрів для народної освіти [3].

Однак, питання науково-теоретичного обґрунтування та спеціального історико-педагогічного дослідження місії вчителя наприкінці ХІХ ст. – початку ХХ ст. як предмета теоретичного осмислення вітчизняною педагогічною думкою висвітлено не повною мірою.

Метою статті є здійснення історико-педагогічне дослідження проблеми особистості вчителя у педагогічній спадщині М.О. Корфа.

Виклад основного матеріалу. Ідентифікація Російської імперії, у складі якої перебували дев'ять українських губерній, з європейською цивілізацією включала, передусім, підтримку ідеалів та цінностей педагогічної модернізації, що з середини ХІХ ст. було завданням державної політики. Разом з тим, критикуючи урядову політику в галузі освіти, пропонувались принципово нові підходи до побудови нової школи, а, отже, нового вчителя. У цей період формуються погляди на вчителя, який не лише розглядається з позиції професії і статусу людини в суспільстві, що має певну кваліфікацію, а й має особливе покликання – творення «душі людської», виховання розуму і серця, народження образу світу і залучення до світових культурних цінностей, виконання особливої культурної функції.

У цьому відношенні зацікавленість викликає зазначений період історії освіти: ІІ пол. ХІХ ст. – початок ХХ ст., період соціокультурних змін, відколи через скасування кріпосного права розпочалися ліберальні реформи в галузі освіти, поступово відбувався вільний доступ до отримання знань. Це був період, який пожвавлював, активізував громадську ініціативу щодо поширення освіти серед народу та зумовлював суттєве збільшення кількості учнів загальноосвітніх недільних, земських шкіл активним

упроваджувачем яких був, у тому числі, М. О. Корф. На думку Л. Вовк: «...1859-1895 рр. були важливим періодом освіти. Вони характеризувались зародженням прогресивних культурно-освітніх тенденцій суспільства, що обстоювали інтереси всього народу, його національно-культурної духовності й освіти» [1, с. 47-48].

Відтоді створювався ефективний механізм участі земств у процесі прийняття рішень з питань обов'язкової діяльності земських народних шкіл. Реалізуючи комплексні заходи з забезпечення освітніми потребами селян, земці успішно здійснювали реалізацію навчально-виховної й організаційної функції школи, створювали умови для становлення особистості дитини, що значною мірою залежить від професіоналізму вчителя земського початкового закладу. М. Корф зазначав, що для розвитку земської школи педагоги повинні бути сподвижниками своєї справи, долати труднощі, що виникають під час навчального процесу, творчо працювати. При цьому важливо, щоб пересічний вчитель піднімався на більш високий рівень особистісного й професійного розвитку

Дослідниця І. Шумілова [4, с. 76] зазначала, що М. Корфом не розроблювалось спеціальної системи поглядів на особистість вчителя, однак, на нашу думку, його практична діяльність, теоретичні праці дозволяють створити уявлення про вчителя як провідну постать навчально-виховного процесу

У теоретичній спадщині М. Корфа значна увага приділялася особі земського вчителя, на думку якого, вчитель – це носій знань, яких немає у жодному іншому педагогічному джерелі. Учитель додає емоційну забарвленість, «дає ледве відчутну моральну оцінку знанням», а тому його не можуть замінити жодні інші засоби навчання. «Як найдосконаліший орган ніколи не зможе замінити артиста і найкраща фотографія – твір художника, так жодне друкарське видання не замінить живого слова і жодний підручник не замінить вчителя», – писав М. Корф [5, с. 270]. Освітянин вважав, що працювати вчителями могли як чоловіки, так і жінки. «Вчительки викладали б навіть з більшим успіхом, за умови допомоги і підтримки попечителя школи, оскільки здібніші до педагогічної роботи, терплячіші, толерантніші у спілкуванні з дітьми. Основна проблема полягала у несприйнятті сільським населенням вчителя-жінки» [6, с. 30].

Окреме питання – «релігія у школі» (не плутати дефініцію «духовність»). На думку М. Корфа, вчитель повинен бути світською людиною, адже священники не можуть повністю присвятити себе справі навчання дітей, – багато часу займають сановні обов'язки і господарчі справи. На підтвердження своїх слів М. Корф навів приклад вчителювання священників у школі с. Велика Михайлівка Олександрівського повіту Катеринославської губернії. «З метою забезпечення безперервного викладання, попечитель школи запросив на посаду вчителя двох священників, щоб вони підміняли один одного. Але викладання вони змогли забезпечити тільки до Пасхи» [7, с. 69]. До того ж, лише з лютого 1866 р. вийшло розпорядження про теоретичне і практичне викладання педагогіки в духовних семінаріях, вочевидь сільського учня навчали особи не знайомі з педагогікою [8, с. 25].

Для поліпшення умов соціально-освітньої адаптації сільських дітей, М. Корф вважав, що до навчання необхідно залучати народних вчителів з бідних прошарків населення, які готові працювати за відносно невелику оплату та розуміються на життєво необхідних потребах сільських родин: «Набагато легше організувати справу так, щоб бідняки могли вважати вчительську професію вигідною і щоб таким чином не тільки створити клас народних учителів, а й зменшити число бідняків у країні» [9, с. 300].

Аналізуючи успіхи земської школи, М. Корф зазначав, що «за перші три роки діяльності Олександрівської повітової училищної ради, навчено пристойній грамоті з абсолютно безграмотних більше трьох тисяч дітей. І цей здобуток належить майже виключно таким учителям, яких у даний час не пустили б до школи, як таких, що не відповідають казенній мірці. Тоді працювали самоучки, які розвинулися скільки-небудь і навчилися шляхом викладання і підготовки до нього завдяки вчительським бібліотекам, учительським з'їздам і спілкуванню з освіченими людьми» [5, с. 260].

Барон М. Корф палко підтримав «Положение о народных училищах» 1864 р., згідно якого посаду земського вчителя обирала училищна рада відповідно до потреб місцевої громади. Більшість кандидатів на посаду вчителя не мали середньої освіти, вчительські свідоцтва видавалися училищною радою (зауважимо, це був не юридичний документ) з метою полегшення процедури влаштування в обраній училищною радою школі. Це дало змогу селам утримувати за мінімальну плату вчителів (заробітна плата складала 60 крб.), адже дипломовані фахівці відмовлялись працювати і відкрило можливості особам без дипломів працювати в школах, а вчителям усвідомити, що вони «слуги, а не керівники цієї громади» [10, с. 256-257].

Педагог визначив мінімальний обсяг знань і умінь, необхідних для викладання в земській школі, де вчитель повинен був відповідати рівню знань учня, який вчився в повітовому училищі. А відтак, основне завдання учителя земської школи полягало в навчанні свідомому читанню, чотирьом арифметичним діям, умінні викладати свої думки на папері відповідно до потреб сільського життя. Особливу увагу барон М. Корф звертав і на процес екзаменування майбутніх педагогів з математики, оскільки за допомогою цього предмета визначався рівень розвитку їхнього мислення [10, с. 257]. «Особи, які свідомо розв'язують арифметичні задачі, ... перебуваючи на посаді вчителя, починають вчитися, якщо керівництво потурбується про те, щоб надати їм книги, які будуть сприяти їх самоосвіті» [6, с. 28].

Дослідниця С. Саяпіна окреслила модель особистості вчителя за М. Корфом. Так, учитель повинен володіти такими якостями, здібностями і вміннями: повага до оточуючих людей – провідна моральна позиція, що становить основу гуманістичної концепції; орієнтація на розвиток дитини через її залучення до діяльності із стимулюванням до максимальної самостійності; відданість вчительській професії; володіння знаннями з предметів і вміння успішно викладати навчальний матеріал з урахуванням дидактичних принципів; прагнення і готовність до самоосвіти; мовні здібності: виразність, володіння темпом мови; прагнення вивчити кожну дитину, знання її життя, максимальне наближення до неї; комунікативні якості: уміння знаходити потрібний стиль спілкування, в процесі якого утверджується авторитет, уміння імпровізувати, мати почуття гумору; соціальні вміння: виявляти інтерес до сільської громади, зацікавлювати батьків справами школи, прагнення співпрацювати з колегами, інспектором, батьками, вміння проводити культурно-масову роботу, готовність служити народу [2, с. 14]. Власне, це ті професійні якості та функціональні обов'язки, якими повинен володіти сучасний український вчитель.

На підставі аналізу сутності і особливостей навчально-методичних праць та педагогічної спадщини М. Корфа, виокреслюються такі *якості* вчителя: громадська активність; висока професійність; авторитетність; *уміння*: пізнавальні (прагнення і готовність до самоосвіти, бажання протягом життя набування знання); дидактичні (передача досвіду учням (знання повинні бути чіткі, точні і визначені), вміння успішно викладати навчальний матеріал з урахуванням дидактичних принципів та методик початкового навчання); перцептивні (уміння шанувати й любити людей, прагнення до максимальної гнучкості; здатність до емпатії, готовність відгукнутись на безпосередні потреби учнів). М. Корф вважав, що вчитель повинен бути прикладом для інших; його переконання мають бути пронизані ідеєю християнства.

Моніторинг та вивчення шкільної практики в більшості навчальних закладів у 1867 р. дозволили М. О. Корфу зробити висновок, що у громадськості не сформовано уявлення про кваліфікованого вчителя, для селян «хорошим педагогом» був той, хто відвідував школу, підтримував дисципліну в класі, а діти його остерігалися [11, с. 81]. Проводячи інспекцію у Мангуші, освітянин почув розповсюджене прислів'я – батьки, які віддавали дитину до школи, говорили: «вчитель – старайся! Душа її – моя, а кістки – твої» [6, с. 165].

Важливо наголосити, що у навчальному процесі того часу вчитель був основною діючою особою, а учень – виконавцем його волі, позбавлений права самостійно виявляти ініціативу, мати власну думку. Завдяки такому підходу учень виступав об'єктом педагогічного впливу, що негативно позначалося на його активності в навчальній діяльності. Причини низької результативності навчального процесу М. Корф пов'язував із формалізмом

у викладанні матеріалу, ігноруванні потреб учнів в активній діяльності на уроці, авторитарним стилем діяльності вчителя в навчальному процесі та тілесними покараннями дітей як засобом підтримання шкільної дисципліни. Педагог наголошував, що «шкільна дисципліна, яка повинна, полегшувати працю викладача, виховувати учнів, не має нічого спільного з тим, що звичайно називають «воячиною» чи «військовою дисципліною» [6, с. 72]. Науковець переконував майбутніх вчителів: «... якщо ви не любите дітей, то не заходьте до школи – не буде ладу не від викладання вашого, не від спостереження вашого за школою, бо від таких учителів у школі пануватиме страх і нудьга» [6, с. 73].

Учителем М. Корф уважав людину з «широкою і всебічною освітою», яка володіє мистецтвом навчання і виховання [5, с. 277]. На думку педагога, насамперед науковий світогляд дає змогу майбутньому вчителю правильно визначити своє місце в суспільстві, усвідомити сенс і мету свого життя; виробити відповідну життєву позицію, що ґрунтувалася б на національній самосвідомості, суспільній активності, соціальній відповідальності; сформувати вміння і навички логічного й творчого мислення для розв'язання життєво важливих проблем та завдань орієнтуватися на найвищі загальнолюдські цінності й ідеали. Тому М. Корф бачив учителя, перш за все, як служителя науки. Високо оцінюючи призначення вихователя, педагог залишав пріоритет за наукою, справедливо вважаючи, що заслуги школи перед народною освітою визначаються тим, як викладається наука і настільки вчитель своєю діяльністю викликає в учнів повагу до наукової істини. «Будь-який вчитель, передусім, – слуга науки і тому перше прагнення його повинно бути в тому, щоб збуджувати в учнях таку повагу до науки, при якій наука стала б у поглядах дітей вище її діячів, вище самого вчителя; тільки при такому ставленні учнів буде досягнута одна з найголовніших цілей всілякого навчання» [5, с. 278].

Створюючи образ ідеального учителя земської школи, громадський діяч М. Корф належну увагу приділяв професійній підготовці вчителя. Він, погоджуючись з поглядами А. Бена, викладеними у книзі «Education as Science», стверджував: «Вчитель повинен знати умови душевного життя (психологію) та фізичний аспект природи людини (анатомію, фізіологію, гігієну), педагогіка – це природна наука. Вихователь повинен добре знати логіку, щоб розвивати мислення учнів; дидактику, щоб зрозуміло подати матеріал; етику, щоб виховати дитину моральною особистістю; соціологію, історію, етнографію і статистику, щоб усвідомити, що суспільство – це організм, який живе за своїми законами, має своє минуле і майбутнє» [5, с. 277].

У пошуках оптимальних рішень в освітній сфері вище зазначені наукові галузі, на думку М. Корфа, повинні допомагати вчителю у визначенні мети виховання, свідомо керувати процесом формування повноцінної особистості. Педагог наголошував на особливому значенні практики у підготовці вчителя, коли кожен семінарист повинен проходити річне педагогічне стажування, після чого йому можна присуджувати звання вчителя народної школи.

Окрім цього, надаючи велике значення підготовці майбутніх учителів у питанні теорії і практики виховання, М. Корф писав: «Без практики молоді вчителі будуть поставлені у скрутне становище перед учнями й у крайньому разі будуть діяти подібно до того, як завжди б діяв лікар, що тільки чув про хвороби, але ніколи не отримував практичних вказівок про лікування хворих і ніколи не мав практики в цьому» [6, с. 163]. Виходячи з цього, він визначив важливість практичної діяльності під час навчання у семінарії.

Також громадським освітянином були розроблені інноваційні дидактичні правила, необхідні для позитивних результатів спільної роботи учителів і учнів, а саме: не вимагати від учнів заучування незрозумілих їм понять, але сприяти міцному запам'ятовуванню того, що ними добре усвідомлено; забезпечувати принцип доступності в навчанні; надавати дітям можливість самостійно мислити; не залишати без допомоги у разі виникнення труднощів; у навчанні йти вперед, не зупиняючись на досягнутому; застосовувати принцип наочності як провідний у початковому навчанні.

Окрему увагу М. Корф приділив наступності і перспективності, міцності отриманих знань. Не випадково він запропонував проводити звіти учителів із виконання своїх професійних обов'язків, заохочував просвітницьку діяльність учителів, їх спілкування з

родинами учнів, обмін передовим педагогічним досвідом. Досить толерантно, але ретельно, контролювалася, за порадою вченого, якість проведення уроків, зверталася особлива увага на культуру мовлення учителя, його виконавську майстерність.

Суспільний підхід до педагогіки зумовив М. Корфа систематично вивчати освітньо-виховне середовище народної школи. Поряд із викладацькими вміннями і знаннями, М. Корф надавав велике значення моральному розвитку вчителя, прагненню до особистісного самовдосконалення і професійного зростання. Він стверджував, що вчителі повинні бути високоморальними, оскільки «школа не тільки навчає, а й передусім виховує» [6, с. 29]. І продовжує, що спосіб життя педагога повинен відповідати декларованим ним педагогічним настановам, адже селяни своєрідно ставилися до проблем моральності – для них хороший вчитель – це той, хто проводить заняття, а його аморальна поведінка у вільний час до уваги не бралася.

Саме тому М. Корф у праці «Русская начальная школа» наголошував, що вчитель повинен бути прикладом для наслідування як для учнів, так і для їхніх батьків, з повагою ставитися до селян, «не задирати носа» перед ними і не бути «вороною у пир'ях павича». Тільки в такому випадку вчитель зможе здійснити моральний вплив на дітей, а його педагогічна діяльність буде відповідати справжнім цінностям і цілям [6, с. 29–30].

На думку М. Корфа, ступінь морального впливу на учня і громаду залежить від авторитету вчителя. Непереможний авторитет вчителя залежить від його таланту і моральних якостей, завдячуючи яким безперервний нервовий струм пронизує його і учнів [6, с. 9]. Приклади поведінки і діяльності, які надає вчитель, дають змогу створити особливу духовно-творчу атмосферу під час навчального процесу. Ось чому для себе М. Корф визначив позицію: особистісно-гуманний, а не імперативний підхід до дітей у педагогічному процесі.

М. Корф надавав важливого значення гуманістичним поглядам вчителя, знання і навчання якого носили соціальний характер. Вчитель – це передусім гуманіст, який свідомо ставиться до своєї праці, і надзвичайно любить дитину. Атмосфера любові в школі є необхідною умовою виховання в учнів людяності: «якщо дитина полюбить школу і вчителя, то вона не буде очікувати побачити там ворога і свою любов до вчителя перенесе на всіх» [6, с. 75]. Відомі міркування М. Корфа про гуманістичну спрямованість освітньої і виховної діяльності народного вчителя розглядаються з погляду організації навчально-виховного процесу як творчої життєдіяльності педагога. Відтоді в основі навчально-виховного процесу – ставлення педагога до дитини як до суб'єкта життя, що реалізується та самореалізується. Тому запорукою успіху у вихованні людяності повинні бути гуманні взаємини вчителя з учнями, в яких педагог бачив би майбутніх громадян країни, нащадків національної культури.

У роботі з учнями М. Корф рекомендував дотримуватися педагогічної коректності. Сам педагог відзначався тактовністю, витримкою, незмінною привітністю. На думку педагога, справжній вчитель повинен уміло й просто ставитися до учнів, усвідомлено визначати зміст і складність навчальних завдань, враховуючи вікові й індивідуальні особливості дітей. Навчальна діяльність стане виховною, якщо спрямовуватиметься на розвиток внутрішнього світу дитини. Завдання вчителя, на думку М. Корфа, допомагати учням пізнати власні можливості в самореалізації, що є необхідною умовою формування особистості, а не вимагати зазубрювання імен, прізвищ, титулів керівників, починаючи від царя і закінчуючи інспекторами народних шкіл.

Водночас зазначимо, що мета самовдосконалення працівника галузі освіти полягала у прагненні досягти ідеалу вчителя, тобто стати людиною високодуховною, суспільно активною, висококваліфікованою. М. Корф розглядав ідею самовдосконалення, як гармонійне поєднання самоосвіти та самовиховання. «Школа, в якій немає безперервної творчості, – мертвий організм і лише викладач, який постійно працює над собою, спроможний вдихнути в неї життя» [12, с. 54].

Зацікавленість педагога у вдосконаленні своєї діяльності обумовлена рівнем розвитку його професійного досвіду: чим вище у вчителя рівень професійної майстерності, тим більше він зацікавлений у її вдосконаленні, тим більшу необхідність у реалізації своїх потреб він

відчуває. Тільки той вчитель спроможний до самовдосконалення, якому недостатньо знати тільки методику викладання, а який цікавиться і природою особистості учня: «Методика – результат, джерело чистої води; але добиратися потрібно до витоків власне джерела, яке у фізіології і психології, в антропології і педагогіці, в історії нашої науки» [12, с. 53]. М. Корфом упроваджувались авторські методики, що базувались на дружньому підході до дитини. «Такий вчитель буде присутній на занятті не лише фізично, а й емоційно, буде зацікавлений у тому, що відбувається на уроці. Більше того, попадаючи під вплив «хорошого» вчителя, учні також стають кращими, оскільки він наповнює простір впевненістю і довірою, а проблеми учнів вирішуються мимохідь, без надмірних зусиль з його боку. Це досягається його неупередженістю, рівним ставленням до кожного, умінням спілкуватися» [12, с.53].

Аксіоматичним стають думки М. Корфа, який наголошував, що школа до тих пір буде розвиватися, поки вчитель буде займатися самоосвітою: «не зупиняйтеся на шляху до самоосвіти, на який вас вивела ваша громадська діяльність і пам'ятайте, що поряд з любов'ю до справи повинно стояти розуміння справи» [12, с. 53–54]. За його клопотанням училищною радою до кожної школи було розіслано книги для читання вчителям: «Популярний курс земледелія» М. Соковніна, «Беседи о природе» М. Зобова, «Рассказы про старое время на Руси» О. Петрушевського. М. Корф наголошував, що таке читання сприятиме успіхам учнів. З цією метою на 1879 р. училищна рада для шкіл виписала журнал «Народная школа», декілька посібників з окремих навчальних предметів, а також сільськогосподарський журнал «Сельская беседа».

Докладно аналізуючи стан, характер освіти і процес навчання в земській школі, в якій вчитель систематично оновлює знання і компетенції, М. О. Корф надав у власних педагогічних творах результати наукових пошуків, що виявляли ознаки всебічно розвиненої особистості вчителя відповідно до його індивідуальних здібностей і потреби. М. Корфом було виділено низку вимог до вчителя, які відображали першочергову потребу населення в освіченому, авторитетному, соціально відповідальному, універсальному, культурному педагогові-доброчинцю.

Висновки. Отже, узагальнюючи наукові роботи М. Корфа, ми дійшли висновку щодо загальних критеріїв ідеалу вчителя, якими є: поєднання громадських і професійних здібностей, усвідомлення власного просвітницького призначення, здатність вчителя до самовдосконалення, виявлення педагогом власної особистісно-моральної позиції, творчий потенціал учителя, гуманістична спрямованість взаємин учителя і учня. Всі зазначені якості актуальні і для сучасного вчителя української школи.

Список використаної літератури

1. Вовк Л. П. Історія освіти дорослих в Україні: [нариси] / Людмила Петрівна Вовк. – К.: УДПУ, 1994. – 228 с.
2. Саяпина С. А. Проблема личности учителя в педагогическом наследии Н. А. Корфа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Светлана Анатольевна Саяпина; Славянский государственный педагогический ин-т. – Славянск, 1998. – 144 с.
3. Попельнюх О.І. Педагогічна і просвітницька діяльність М.О. Корфа в контексті розвитку вітчизняної школи: автореф. дис. ...на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / Олександр Іванович Попельнюх; Полтав. держ. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка. – Полтава, 2009. – 20 с.
4. Шумілова І. Ф. Развитие земских школ Приазов'я другої половини ХІХ– початку ХХ століття: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ирина Федорівна Шумілова; Бердянський держ. педагогічний ун-т. – Бердянськ, 2004. – 291 с.
5. Корф Н. А. Научные основы обучения по Бену / Николай Александрович Корф // Корф Н. А. / «Наши педагогические вопросы»: в 2 т. – М.: Типография А. Клейн, 1882. – Т. 1. – С. 275–339.
6. Корф Н. А. Русская начальная школа: руководство учителю / Николай Александрович Корф – Харьков. – Пг.: Изд-во Кожанчикова, 1870. – 593 с.
7. Корф Н. А. Отчет члена Александровского уездного училищного совета, барона Н. А. Корфа. 1868 года / Николай Александрович Корф. – Катеринослав: Типография Я. М. Чауссаго, 1868. – 335 с.
8. Корф Н. А. Земский вопрос (о народном образовании) / Николай Александрович Корф. – СПб.: Типография А. Головачова, 1867. – 64 с.
9. Корф Н. А. Наш друг. Книга для чтения учащихся в школе и дома / Николай Александрович Корф. – СПб.: Типография товарищества «Общественная польза», 1872. – 300 с.
10. Корф Н. А. Учители и помощники / Николай Александрович Корф // «Наши педагогические вопросы»: в 2 т. – М.: Типография А. Клейн, 1882. – Т. 1. – С. 255–274.

11. Корф Н. А. Отчет члена Александровского уездного училищного совета, барона Николая Александровича Корфа. 1867 года / Николай Александрович Корф. – Катеринослав: Типография Я. М. Чаусского, 1867. – 167 с.
12. Семёнов Д. В гостях у барона Корфа. Его педагогические взгляды и общественная деятельность. (По личным воспоминаниям) / Д. Д. Семёнов // Русская школа. – 1896. – № 11. – С. 30–46.

References

1. Wowk L.P. (1994). *History of adult education in Ukraine [essays]*. Kiev: USPU (in Ukr.)
2. Sayapyna S.A. (1998). *The problem of personality in pedagogical teacher's heritage N.A. Korff*. Slavyansk: SSPI (in Russ.)
3. Popelnyuh O.I. (2009). *Pedagogical and awareness activity M.O. Korff in the context of national school*. Poltava: SPU of them V.G. Korolenko (in Ukr.)
4. Shumilova J.F. (2004). *Development of the Zemsky schools Azov second half XIX – early XX century*. Berdyansk: BSPU (in Ukr.)
5. Korff N.A. (1882). Scientific bases of training for Ben. *Nashy pedahohycheskye voprosy (Our pedagogical questions), 1, 275–339* (in Russ.)
6. Korff N.A. (1870). *Russian elementary school: a guide to the teacher*. Kharkiv: Publisher Kozhanchikov (in Russ.)
7. Korff N.A. (1868). *Report a member of the Alexander county school boards, Baron N.A. Korff*. Katerinoslav: Printing Y.M. Chauskago (in Russ.)
8. Korff N.A. (1867). *Zemsky issue (on public education)*. St. Petersburg: Printing A. Golovachova (in Russ.)
9. Korff N.A. (1872). *Our friend. Book reading students in school and at home*. St. Petersburg: Printing Association «Public benefit» (in Russ.)
10. Korff N.A. (1882). Teachers and assistants. *Nashy pedahohycheskye voprosy (Our pedagogical questions), 1, 255–274* (in Russ.)
11. Korff N.A. (1867). *Report a member of the Alexander county school boards, Baron Nikolai A. Korff*. Katerinoslav: Printing Y.M. Chauskago (in Russ.)
12. Semenov D. (1896). Visiting Baron Korff. His pedagogical views and public activities. (In personal recollections) *Russkaya shkola (Russian school), 11, 30–46* (in Russ.)

LESHCHENKO Elsa Volodymyrivna, Ph.D., assistant professor of pedagogy and educational management of Volodymyr Vynnychenko Kirovograd State Pedagogical University
e-mail: galelza@rambler.ru

PROBLEM INDIVIDUAL TEACHER IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE M.O. CORF

Summary. *The article deals with the question of training county school teachers in the pedagogical inheritance of N.A. Korff. It's been analyzed the state of the educational and sociocultural mission of the teacher in the county locality of Ekaterinoslav in the II half of the 19th century. It's been found out that realizing the complex measures to provide peasants with the educational needs, counties successfully carried out the realization of the educational and organization functions of the school, created the conditions for the personality formation which substantially depends on the professionalism of the county school teacher. The historico-pedagogical comparison of the modern ideals of the teacher as the source to form the ideas of the educational mission of the pedagogue and of the requirements of the county teacher has been conducted. On the basis of the analysis of the content and the peculiarities of the educational and methodical works as well as the pedagogical inheritance there have been defined the traits, skills and abilities which according to N.A. Korff were professionally important for the county school teacher.*

There have been studied the innovational didactic rules developed by N. Korff, needed for the positive results of the mutual cooperation of the teacher and the student, namely: not to demand the pupils to learn by heart the notions they don't understand, but to aid them to memorize what they have perceived consciously; to provide the accessible principle in the process of learning; to give the children the opportunity to think independently; to aid with the appearance of the difficulties; to go forward in learning, not to stop on the achieved; to apply the visualization principle as the leading in the primary education. There has been conducted the retrospective analysis of the published generalizing works of the indicated period in the history of the national education concerning the social role of the teachers as the professional group, in terms of teacher training and involvement to develop the county rural surroundings.

Key words: *mission of the teacher, N. Korff's pedagogical inheritance, requirements to the county school teacher, didactic principles, gender aspect of education, teacher's social provision, rural community, county school.*

Одержано редакцією 09.01.2016
Прийнято до публікації 11.01.2016

УДК: 371.13 (73)

ОЛШКЕВИЧ Світлана Вікторівна
аспірант кафедри психології та педагогіки
Національного університету «Острозька академія»
e-mail: svitlana.olishkevych@oa.edu.ua

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ВИХОВАННЯ ХАРАКТЕРУ В ДЕРЖАНІЙ ШКОЛІ США

***Анотація.** Статтю присвячено аналізу аспектів професійної підготовки педагогічних кадрів до ефективної реалізації виховання характеру в американській державній школі. У ній проаналізовано аспекти запозичення позитивного американського досвіду підготовки вчителів до здійснення виховання характеру у вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладах, а також виокремлено основні функції професійного педагога в цій галузі. У статті виокремлено три ключових підходи до навчання майбутніх педагогів з метою реалізації програми «Виховання характеру» в науковій американській педагогічній практиці й зроблено основний акцент на кращих практиках у сфері професійної підготовки педагогічних кадрів. Завданнями статті також є висвітлити окремі аспекти підвищення якості професійної підготовки й освітніх ресурсів для досягнення важливих освітньо-виховних цілей та акцентувати увагу на необхідності взаємодії адміністрації школи, батьків та громади з метою ефективного формування особистісних та суспільних цінностей в американських школярів.*

***Ключові слова:** виховання характеру, педагогічні кадри, підходи до навчання майбутніх педагогів з метою реалізації програми «Виховання характеру», професійна підготовка вчителів до здійснення виховання характеру, загальноосвітній навчальний заклад.*

Постановка проблеми. Останнім часом освітяни, батьки і політики висловлюють занепокоєння через національну тенденцію учнівської антисоціальної поведінки [1, с. 10]. У 2001 р. Національний центр статистики з питань освіти (the National Center for Education Statistics) доповів про нечувану кількість злочинів – 2.5 мільйона – скоєних на території школи учнями від 12 до 18 років. Американські дослідники І. Вайн (E. Wayne) і К. Раян (K. Ryan) зауважують, що негативні прояви поведінки учнів беруть початок із життєвих ситуацій поза школою, але провокуються під час навчально-виховного процесу недостатньо компетентними у питаннях вирішення дисциплінарних проблем у класі вчителями [2]. Усе частіше висувуються твердження, що показники учнівської асоціальної поведінки можна знизити або й зовсім усунути за допомогою низки заходів – програм, що спрямовані на формування характеру й позитивних соціальних моделей поведінки [3].

Аналіз останніх публікацій. Проблема виховання характеру, його здійснення в державній школі США налічує чимало публікацій і досліджень у науково-методичних джерелах. Аспекти формування характеру й позитивних соціальних моделей поведінки знайшли своє відображення у працях Р. Вайсберга (R.Weissberg) і М. Грінберга (M.Greenberg) [3]; відсутність складової виховання характеру в програмі підготовки педагогів – М. Файна (M.Fine) [6]; вплив професійності вчителя на загальний соціальний, емоційний і когнітивний розвиток учнів – Р.Коулза (R. Coles) [7]; Дж. Кохена (J. Cohen) [8]; Л. Нучі (L. Nucci) [5]. Однак питання, пов'язане з професійною підготовкою педагогічних кадрів до здійснення виховання характеру в державній школі США висвітлено в педагогічній літературі неповною мірою.

Метою статті є з'ясування вимог до професійної підготовки педагогічних кадрів до здійснення виховання характеру в державній школі США.

Виклад основного матеріалу. За результатами соціологічного опитування населення, проведеного професійною освітньою організацією Фі Дельта Каппа (Phi Delta Kappa), три чверті респондентів зазначили, що брак дисципліни в школі є «дуже серйозним» питанням, а це напряму впливає на якість середньої освіти [4]. Проте також було з'ясовано, що вчителі не мають достатньо теоретичних знань і практичних навичок запобігання девіантної поведінки

учнів [5]. Дослідник М. Файн (M. Fine) вважає, що причина полягає у відсутності дисциплін у навчальних планах для підготовки майбутніх педагогів, які б вивчали ці питання [6].

Оскільки вчителі несуть відповідальність за емоціональний розвиток своїх учнів, надзвичайно важливо, щоб до навчальних програм для педагогічних спеціальностей додали виховання характеру з метою покращення загального соціального, емоційного і когнітивного розвитку учнів [5; 7; 8]. Такі зміни забезпечать відповідну підготовку майбутніх вчителів, які були б взірцем для наслідування і змогли б навчати учнів таким чином, щоб сприяти формуванню етичної, відповідальної і дбайливої особистості, виховувати їх характер і робити уроки ближчими до життєвих реалій [9; 10].

Як зазначено вище, ключовим аспектом формування позитивних рис характеру в учнів є включення виховання характеру в програму підготовки вчителів, проте не варто недооцінювати вплив сім'ї і громади. Значна кількість дітей шкільного віку позбавлена сприятливого середовища для соціалізації, оскільки проживають у неблагополучних сім'ях. Таким чином, неабиякі зусилля варто спрямовувати на відновлення початкової ролі батьків у моральному розвитку дітей [11; 12]. Для вчителя є надзвичайно важливим зуміти налагодити партнерські відносини з батьками учнів і членами громади, щоб "продовжити" виховання характеру поза межами школи, сприяючи формуванню громадянської відповідальності [12]. В американській державній школі перед тим, як почати вчителювати, майбутні педагоги проходять своєрідну практику, виконуючи обов'язки асистента вчителя. І тільки отримавши необхідний досвід, починають самостійно викладати. Науковці зауважують, що запорукою ефективного здійснення виховання характеру є достатні теоретичні знання і практичні навички вчителів-асистентів. Дж. Кохен (J.Cohen) вважає, що основна вчительська задача – бути для учнів прикладом для наслідування і наставником, який зуміє пояснити, що формування характеру – спільна відповідальність [8]. Важливим аспектом у підготовці вчителя до здійснення виховання характеру в США сьогодні вважається збільшення расової й етнічної різноманітності [13]. Врахування освітніх потреб усіх учнів підштовхнуло педагогічні факультети, коледжі й університети, які готують вчителів, підвищити якість професійної підготовки й освітніх ресурсів стосовно:

- усвідомлення різноманітності;
- розробки і реалізації навчальної програми з урахуванням культурних особливостей;
- розширення можливостей професійної співпраці вчителів-асистентів і практикуючих вчителів [14].

У зв'язку з цим вчителі повинні включати "культурно чутливу" програму виховання характеру в навчально-виховний процес. С. Каган (S. Kagan) вважає, що клас стане більш сприятливим місцем для навчання, коли вчитель обере ефективну програму "Виховання характеру" [15].

Зважаючи на зростаючу необхідність навчати молоде покоління основним моральним цінностям і чеснотам, професори університету Бері (Barry University) професори М. Стеліонз (M. Stallions) та К. Єтс (K. Yeatts) взяли на себе ініціативу активізувати вивчення майбутніми вчителями виховання характеру. Освітній центр інтеграції практичного досвіду в навчальний процес (The Connected Learning Community Center (CLCC)) розробив схему, яка базується на груповому й інноваційному підході. Схема передбачала співпрацю шкіл, сімей учнів, громад і професійну підготовку вчителів для досягнення таких цілей:

- забезпечення додаткових можливостей ефективного реалізації виховання характеру для вчителів-асистентів, практикуючих вчителів і батьків;
- покращення й урізноманітнення якості й змісту навчальних матеріалів з виховання характеру;
- забезпечення безперервного навчання і викладання виховання характеру із залученням сімей і громади;
- сприяння і розширення груповим дослідженням виховання характеру.

Майбутні вчителі демонструють компетентність у вихованні характеру через процес вивчення, аналізу, практичної діяльності й демонстрації. Це дозволяє майбутньому вчителю сформуванню його життєву позицію, виокремити основні компоненти виховання характеру,

які демонструють знання й розуміння окремих аспектів фізичного, морального, когнітивного й культурного розвитку особистості. Важливим аспектом у накопиченні таких знань відіграють наукові роботи й проекти, які передбачені навчальною програмою. Проекти є надзвичайно важливими у процесі підготовки майбутніх вчителів, адже вони є досить поширеним методом виховання характеру в державних школах США і в більшості випадків допомагають зрозуміти користь теоретичних знань в реальному житті.

Американські науковці виокремлюють три підходи у підготовці педагогічних кадрів для здійснення виховання характеру у державній школі США:

- 1) кращі практики у сфері підготовки педагогічних кадрів (Best Practice Education);
- 2) основи виховання характеру (Broad Character Education);
- 3) цільове моральне виховання характеру (Intentional Moral-Character Education).

Науковці з університету Нотр Дам (*University of Notre Dame*) (штат Індіана) Д. Нарваез (D. Narvaez) і Д. Лепслі (D. Lapsley) наголошують на тому, що моральне виховання в процесі підготовки вчителя є надзвичайно важливим аспектом і призводить до неминучих наслідків, якщо нехтувати ним. Однією з причин, які спричиняють брак уваги до морального виховання, є велика кількість навчальних завдань, що закладені в програмі підготовки майбутніх вчителів [16]. Адже якщо проаналізувати кількість кредитів потрібних для успішного завершення навчання і обмежену кількість аудиторних занять відведених на це, стає зрозумілим, що державні вимоги до успішності, ліцензування й акредитації вищого навчального закладу на практиці виявляються значно пріоритетнішими, ніж фактичне навчання вихованню характеру й інших важливих курсів морально-етичного спрямування [17]. Іншою причиною виявилось нечітке усвідомлення, яким саме чином потрібно готувати майбутніх вчителів до здійснення виховання характеру; навіть за умови, якщо це передбачено навчальним планом – на практиці виникали труднощі. У зв'язку з цим вчені Д. Нарваез (D. Narvaez) і Д. Лепслі (D. Lapsley) першопочатково запропонували два підходи до підготовки здійснення виховання характеру майбутніми вчителями – “мінімалістський” і “максималістський” підхід. Перший передбачав поєднання найкращих практик у сфері підготовки педагогічних кадрів і основ виховання характеру [17]. Згідно з “мінімалістським” підходом, вчителю для ефективного здійснення виховання характеру не було необхідним використовувати радикально нові методи викладання [17, с. 158].

Найкращі практики у сфері підготовки педагогічних кадрів (Best Practice Education). М. Берковіц (M. Berkowitz) і М. Б'єр (M. Bier) вважають, що формування і розвиток характеру – результат хорошого виховання і професійного викладання вчителя, тому не має особливої потреби для поглибленого навчання і розробки окремої навчальної програми з морального виховання [18]. Єдина умова – належна професійна підготовка майбутнього вчителя і детальний інструктаж стосовно здійснення виховання характеру. У багатьох школах, які використовують елементи цього підходу, учні вмотивовані, мають сильний емоційний зв'язок із учителями і мають досвід навчання у турботливій шкільній громаді. Побутує думка, що школи, де панують взаємодоповнюючі відносини між вчителями, адміністрацією й учнями і єдність заради досягнення спільної мети, найчастіше мають вихованців, які демонструють прив'язаність до школи і вірять у дію правил і норм. Така учнівська молодь менш імовірно стане на шлях злочинної діяльності, почне зловживати наркотиками чи алкоголем або проявлятиме агресивну поведінку в школі й поза її межами. Натомість ці учні проявляють високий рівень успішності й мають незначні фізичні чи емоційні проблеми, оскільки прив'язаність до школи ще довго має вплив на їхню поведінку [19]. Дані надані в тривалому національному дослідженні здоров'я підлітків показали, що такий сильний зв'язок зі школою також впливає на зниження прояву симптомів депресії серед учнів, соціального відторгнення і проблем у школі. Група науковців на чолі з А.Лукас (A. Loukas) у своєму дослідженні серед учнівської молоді з меншим рівнем прив'язаності до шкільної громади з'ясували, що школярі середньої ланки мають регулярні дисциплінарні зауваження. Що ж стосується старших класів – наявні депресивні симптоми, підвищена

тривога і зловживання марихуаною [20]. Тісний зв'язок учня зі школою також може максимально нейтралізувати негативні наслідки поганого виховання. Згідно з доповіддю Національної науково-дослідної ради й Інституту медицини, важливим аспектом також є зв'язок із громадою. Це не передбачає розподіл учнів на профілі відповідно до майбутньої спеціальності й таким чином забезпечує однаковий рівень навчання, створює мікронавчальні громади, формує мультидисциплінарні навчальні команди і забезпечує можливості для здійснення громадської діяльності на волонтерських засадах і практичного навчання на засадах громадської діяльності. Більше того, цей підхід підготовки вчителів є досить дієвим, адже підтримує деякі з принципів ефективного виховання характеру, розроблених Товариством виховання характеру (Character Education Partnership): 4-ий принцип – про турботливі шкільні громади, 6-ий – про важливість чіткого навчального плану, 7-ий – стосовно зміцнення внутрішньої мотивації, створюючи сприятливу атмосферу, заохочуючи до самостійності за допомогою встановлення загальних норм на зустрічах класу.

Висновки. Отже, здійснення професійної підготовки педагогічних кадрів базується на “мінімалістській” та “максималістській” стратегії. Майбутні вчителі отримують знання про виховання характеру оглядово, як інтегрований компонент в основні предмети. У зв'язку з цим, починаючи свою педагогічну кар'єру, вони є недосвідченими в цій сфері. Це свідчить про необхідність підвищення якості професійної підготовки вчителів й освітніх ресурсів для досягнення важливих освітньо-виховних цілей, а також збільшення кількості курсів пов'язаних з реалізацію виховання характеру в середніх навчальних закладах.

Список використаної літератури

- Viadero D. Research on discipline not reaching schools, experts say / D. Viadero // Education Week. – 2002. – №38. – С. 10.
- Wynne E. Reclaiming our schools: teaching character, academics, and discipline / E. Wynne, K. Ryan. – Upper Saddle River, NJ: Merrill, 1997.
- Weissberg R. P. School and community competence enhancement and prevention programs. In W. Damon (Series Ed.) & I.E. Sigel & K.A. Renniger (Vol. Eds.). Handbook of child psychology: Vol. 5. Child psychology in practice / R.P. Weissberg, M. T. Greenberg. – New York: John Wiley & Sons, 1998.
- Rose L. The 32nd annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the public's attitudes toward the public schools. [Електронний ресурс] / L. Rose, A. Gallup // Phi Delta Kappa International Website. – 2000. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.pdkintl.org/kappan/kpol0009.htm>.
- Nucci L. Education in the Moral Domain / L. Nucci. – Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2001.
- Fine. M. Habits of mind: struggling over values in America's classrooms / M. Fine.. – San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
- Coles R. The moral intelligence of children / R. Coles. – New York: Random House, 1997.
- Cohen J. Caring classrooms/Intelligent School: The social emotional education of young children / J. Cohen. – New York: Teachers College Press, 2001.
- Stallions M. Charting the future: Developing a sense of community, academic achievement, and citizenship through service learning / M. Stallions. // The Charter School Journal. – 2001. – №3. – С. 11–21.
- Ryan K. Building character in schools: practical ways to bring moral instruction to life / K. Ryan, K. Bohlin. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1999.
- Yeatts K. Establishing an Affective School Environment to Enhance Character, Development in PreK-3rd Grade Students Using Storytelling Techniques / K. Yeatts., 1990.
- Billig S. Service-Learning Impacts on Youth, Schools and Communities: Research on K-12 School-Based Service-Learning, 1990-1999 / S. Billig. – Denver, CO: RMC Research Corporation, 2000.
- Diversity Issues: Implications for Teacher Education. [Електронний ресурс] // American Association of Colleges for Teacher Education. – 1991. – Режим доступу до ресурсу: http://www.aacte.org/admin/sitereports/aactem12101_01_b.htm.
- 1991/2000 ESOL annual report. [Електронний ресурс] // Florida Department of Education. – 1999. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.firn.edu/doe/omsle/9900esol/index.htm>.
- Kagan S. Teaching for character and community / S. Kagan // Educational Leadership. – 2001. – С. 50–55.
- Narvaez D. Teaching moral character: Two alternatives for teacher education / D. Narvaez, D. Lapsley // The Teacher Educator. – 2008. – №43. – С. 156–172.
- Schwartz M. Teacher preparation for character development. In L. Nucci & D. Narvaez (Eds.) / M. Schwartz. – Mahwah, NJ: Erlbaum, 2008. – (Handbook of moral and character education).
- Berkowitz M. Research-based character education / M. Berkowitz, M. Bier // Annals of the American Academy of Political and Social Science. – 2004. – №391. – С. 72–85.

19. Battistich V. The Child Development Project: Creating caring schoolcommunities. In L. Nucci & D. Narvaez (Eds.) / V. Battistich. – New York, 2008. – (Handbook of Moral and Character Education).
20. Loukas A. Examining temporal associations between school connectedness and early adolescent adjustment / A. Loukas, K. Ripperger-Suhler, K. Horton // *Journal of Youth and Adolescence*. – 2009. – №38. – С. 804–812.

References

1. Viadero, D. (2002, November 6). Research on discipline not reaching schools, experts say. *Education Week*, (18), 38 p.10.
2. Wynne, E., & Ryan, K. (1997). *Reclaiming our schools: teaching character, academics, and discipline*, 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
3. Weissberg, R.P., & Greenberg, M.T. (1998). School and community competenceenhancement and prevention programs. In W. Damon (Series Ed.) & I.E. Sigel & K.A. Renniger (Vol. Eds.). *Handbook of child psychology: Vol. 5. Child psychology in practice* (5th ea., pp. 877-954). New York: John Wiley & Sons.
5. Rose, L., & Gallup, A. (2000). *The 32nd annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the public's attitudes toward the public schools*. Retrieved January, 15, 2016, from
6. PhiDelta Kappa International Website: <http://www.pdkintl.org/kappan/kpol0009.htm>.
7. Nucci, L. (2001). *Education in the Moral Domain*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
8. Fine, M. (1995). *Habits of mind: struggling over values in America's classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass.
9. Coles, R. (1997). *The moral intelligence of children*. New York: Random House.
10. Cohen, J. (2001) (Ed.). *Caring classrooms/Intelligent School: The social emotional education of young children*. New York: Teachers College Press.
12. Stallions, M. (2001). Charting the future: Developing a sense of community, academic achievement, and citizenship through service learning. *The Charter School Journal* 1(3), 11-21.
13. Ryan, K., & Bohlin, K. (1999). Building character in schools: practical ways to bring moral instruction to life. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
14. Yeatts, K. (1990). Establishing an Affective School Environment to Enhance Character, Development in PreK-3rd Grade Students Using Storytelling Techniques. ERIC Publications.
15. Billig, S. (2000). *Service-Learning Impacts on Youth, Schools and Communities: Research on K-12 School-Based Service-Learning, 1990-1999*. Denver, CO: RMC Research Corporation.
16. American Association of Colleges for Teacher Education. (1991). *Diversity Issues: Implications for Teacher Education*. Retrieved January, 15, 2016, from AACTE Web site: http://www.aacte.org/admin/sitereports/aactem12101_01_b.htm
17. Florida Department of Education. (1999). *1991/2000 ESOL annual report*. Retrieved January, 15, 2016, from FDOE Web site: <http://www.firn.edu/doe/omsle/9900esol/index.htm>.
18. Kagan, S. (2001). *Teaching for character and community*. Educational Leadership October (50-55).
19. Narvaez, D., & Lapsley, D. K. (2008). Teaching moral character: Two alternatives for teacher education. *The Teacher Educator*, 43, 156-172.
20. Schwartz, M. (2008). Teacher preparation for character development. In L. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 583-600). Mahwah, NJ: Erlbaum. Narvaez & Lapsley, 2008, p. 158.
21. Berkowitz, M. & Bier, M. (2004). Research-based character education.
22. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 391, 72-85.
23. Battistich, V. (2008). The Child Development Project: Creating caring
24. schoolcommunities. In L. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 328-351). New York.
25. Loukas, A., Ripperger-Suhler, K.G., & Horton, K.D. (2009). Examining
26. temporal associations between school connectedness and early adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 804-812.

OLISHKEVYCH Svitlana Viktorivna, graduate student of psychology and pedagogy National University "Ostroh Academy"

e-mail: svitlana.olishkevych@oa.edu.ua

PROFESSIONAL TEACHER TRAINING TO IMPLEMENT CHARACTER EDUCATION IN PUBLIC SCHOOLS USA

Summary. The aim of the article is to specify the effective ways of future teacher preparation for character education in American public school and prove their effectiveness for Ukrainian national education system. Particular aspects of teachers' professional preparation for character education and the functions of a teacher in the character education implementation process are discussed in the article. Two character education approaches for teacher education are analyzed – "minimalist" and "maximalist". The first one requires teacher educators to avoid using explicit hidden character education curriculum by

revealing the inextricable connection regarding best practice instructions and the outcomes of character education; another approach means learning a set of pedagogical strategies that are aimed at moral character directly being the major curricular goal at every school in the USA. Regarding this aspect five stages toward moral character development are mentioned in the article: apprenticeship instruction, supportive climate, self-regulation, ethical skills, adopting, and a developmental systems approach.

The article highlights the requirements for teacher preparation that faculties, colleges and universities in relation to: cultural diversity awareness; - development and implementation of "cultural sensitive curriculum"; professional cooperation reinforcement between pre-service and in-service teachers.

The article emphasizes as well three major approaches concerning pre-service teacher preparation for character education developed by American scholars: Best Practice Education; Broad Character Education; Intentional Moral-Character Education, however the main emphasis was made on the Best Practice approach as it consists of a set of well-attested pedagogical strategies that are considered to be the most effective educational practice, including cooperative learning, democratic classrooms, and constructivist approaches to teaching and learning. Best Practice Education approach endorses practices that cultivate autonomy, intrinsic motivation and community engagement; requires authoritative leadership in the classroom much like authoritative at home and has the added virtue of requiring no significant alteration of pre-service teacher training.

Key words: character education, teaching staff, approaches for pre-service teacher preparation for character education, training teachers for character education implementation, secondary educational establishment.

Одержано редакцією 12.01.2016
Прийнято до публікації 14.01.2016

УДК 371:132

ПАЛЬШКОВА Ірина Олександрівна,
доктор педагогічних наук, професор
Державного закладу «Південноукраїнський
національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»
e-mail: kostyapalshkov@mail.ru

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ОСНОВА УСПІШНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті визначено особливості формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя як основа успішного навчання учнів початкової школи. Крім того, проаналізовано педагогічний процес освітньої установи, зміст навчання і способи взаємодії студентів і викладачів складають особливе культурно-освітнє середовище, в якому відбувається їхня професійно і особистісно значуща підготовка до професійної діяльності і спілкування. Разом вони є факторами становлення в тих, хто навчаються, особистісної і професійної культури, їх успішності у навчанні. Саме у просторі навчально-виховного процесу вищого навчального закладу створюються і реалізуються педагогічні умови формування у майбутніх учителів їх професійно-педагогічної культури як основа успішного навчання учнів початкової школи.

Ключові слова: професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи, гуманітарне пізнання, культуровідповідність.

Постановка проблеми. Дослідження формування професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів слід перенести в площину формування цієї культури як особистісного новоутворення в процесі підготовки у вищому навчальному закладі як основи успішного навчання учнів початкової школи.

Аналіз останніх публікацій. Слід зазначити, що питання розвитку системи цінностей, що формуються у процесі професійної підготовки у вищій школі, культури

особистості розглядала низка авторів (Н. Асташова, С. Батракова, М. Віленський, С. Григор'єва, В. Гриньова, В. Денисенко, І. Золкіна, В. Оссовський, В. Семиченко та ін.). При цьому більшість авторів наголошують, що цей період є найбільш важливим для людини в плані становлення як особистості, професійно-особистісного самовизначення у культурі.

Метою статті є визначення особливостей формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя як основа успішного навчання учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Культурно-освітній простір навчально-виховного процесу вищого навчального закладу у змісті навчання, способах його опанування відтворює професійні норми, цінності, прийняті соціумом, способи професійної діяльності і поведінки, професійний ідеал. Особистість у процесі підготовки, що відбувається в цьому просторі, як суб'єкт майбутньої професійної діяльності і професійної культури, постійно перебуває в ситуації вибору, професійного самовизначення.

Якщо розглядати професійно-педагогічну культуру вчителя початкової школи як новоутворення, яке характеризує його особистість, особливості здійснюваної професійно-педагогічної діяльності, її ціннісні орієнтири, то можливо припустити, що її формування передбачає наявність у процесі підготовки до означеної діяльності певних спеціально створених – педагогічних умов. Для пояснення підстав для визначення педагогічних умов формування професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів розглянемо більш докладно механізми становлення особистості як професіонала за концепцією О. Саннікової [3]. Одним з вихідних її положень є визнання того, що співвідношення можливостей особистості з вимогами діяльності, якою вона оволодіває, й умовами реалізації діяльності відбувається у свідомості.

Обґрунтовуючи першу педагогічну умову, ми виходили з фундаментального положення філософії і психології, що зміна об'єкта діяльності закономірно спричиняє зміну самого суб'єкта. Згідно цього положення розвиток і зміна якісних характеристик діяльності протікає як розвиток і зміна якісних характеристик її суб'єкта. Джерелом розвитку виступають протиріччя між суб'єктом і об'єктом, які розв'язуються засобами діяльності, завдяки цілеспрямованій і спеціально організованій активності суб'єкта, в якій він виявляє своє ставлення до об'єкта, розуміння його властивостей (К. Абульханова-Славська, Б. Анан'єв, І. Бех, О. Леонтьєв та інші).

Протиріччя, що виникають у цьому відношенні, розв'язуються як трансформація зовнішніх, нормативних розпоряджень і настанов, що стосуються організації навчально-пізнавальної діяльності студентів та закріплюють певним чином інтереси і потреби суспільства в освіті і вихованні підростаючого покоління, у внутрішні, особисто значущі для майбутнього вчителя цілі, способи і засоби здійснення професійної діяльності. Це протиріччя між тим змістом, у якому відображено сутність самої професійної діяльності вчителя в усьому багатстві сучасних уявлень щодо її цілей, функцій, засобів відтворення і особистісними потребами, індивідуальними можливостями, здібностями і ціннісними настановами студентів, що намагаються опанувати зміст означеної діяльності.

Аналіз досліджень з педагогіки вищої школи засвідчує, що зазвичай зміст професійної підготовки майбутнього учителя визначається через повноту і адекватність відображення усіх аспектів, напрямів і функцій, що реалізуються у практичній діяльності вчителя. При цьому зміст професійно-педагогічної підготовки студентів у вищому навчальному закладі постає як певна множина елементів, що однозначно віддзеркалюють усю множину елементів професійної діяльності учителя у тому її вигляді, як-то відбувається у практиці.

У практиці вищої педагогічної освіти цей процес призводить до постійного зростання переліку і обсягу навчальних дисциплін, які вводяться до змісту підготовки майбутніх учителів. Проте відомо, що «...реальна діяльність, з одного боку, завжди яскравіше, ширше, різноманітніше цієї моделі, оскільки обов'язково несе на собі неповторний індивідуальний відбиток певної особистості (вчителя – І.П.), з іншого – вужче, бідніше моделі, оскільки жоден реальний вчитель не в змозі у практиці реалізувати цю ідеальну діяльність у її повному і необхідному обсязі» [1, с. 45].

Отже для того, щоб почати певним чином діяти, вчитель як особистість повинен мати у свідомості образ або ідеальну модель, уявлення того, відносно чого треба діяти і образ або модель

того, як діяти. Образ дитини, учня створюється у свідомості майбутнього вчителя початкової школи у процесі вивчення дисциплін психологічного циклу; те, яким чином діяти – усвідомлюється у процесі оволодіння змістом предметів педагогічного циклу. Проте, ані у предметах психологічного циклу, ані у предметах педагогічного циклу не розглядається як змінюється зміст цих образів під впливом розвитку освітньої практики, зміни суспільних цінностей, результатів наукових досліджень. Саме в останньому блоці відбито стимули і способи здійснення професійно-педагогічної діяльності, до яких зверталися вчителі початкових класів упродовж накопичення досвіду професійно-педагогічної діяльності в закладах початкової освіти.

У змісті теоретичної підготовки вчителів початкових класів ця підсистема традиційно представлена низкою дисциплін педагогічного циклу, до якого входять загальні основи педагогіки, теорії навчання і виховання, історія педагогіки, педагогічні технології початкової освіти, школознавство та інші. Натомість за своєю спрямованістю і змістом вони відображають науково-теоретичні знання поза межами конкретного культурно-історичного контексту, без урахування обставин, що сприяли розвитку педагогічної теорії і педагогічної практики і зумовлювали їх культурну відповідність. Зважаючи на це, першою педагогічною умовою формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи ми виокремлюємо відображення у змісті навчальних предметів цієї культури як історично, соціально і суб'єктно-персоніфікованого феномена. На цих підставах вона може відмовитися від того знання, що пропонується і є нормативним; переглянути або удосконалити його зміст, сформулювати принципово нове, таке, що не буде вже нормативним, а особистісним, тобто належати власне їй. Вчені підкреслюють, що в особистісному знанні освоювана діяльність, її предмет відображаються у контексті тих відносин, що усвідомлюються і приймаються даним суб'єктом як особистісно значимі (Т. Абрамова, Г. Аксьонова, І. Вільш, В. Герасименко, А. Зеленцова, М. Полані та ін.).

З цього випливає, що розвиток самого знання про сутність професійно-педагогічної діяльності лежить на шляху критичного осмислення традиційних уявлень про сутність педагогічного процесу і формування у цьому контексті кожним майбутнім вчителем початкових класів власного уявлення про професійну діяльність, її цілі і способи здійснення. Проте формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів тільки на базі теоретичних знань може призвести до відриву свідомості майбутніх учителів від реалій педагогічного процесу. У них може виникнути ілюзія, що уявлення про сутність предмета професійно-педагогічної діяльності, його об'єктів і суб'єктів збігається за суттю з педагогічною дійсністю.

Подолати відрив ідеальної уяви від її реального втілення можна тільки за допомогою практики спеціального організованого і цілеспрямованого пізнання. У зв'язку з усвідомленням культуровідповідності професійно-педагогічної діяльності, її забезпечення культуро відповідними діями цей момент набуває особливого значення. Можна удосконалити той чи інший елемент професійної діяльності вчителя в теорії, можна поширити це удосконалення не лише на один фрагмент цієї діяльності і реалії навчально-виховного процесу, де вона відбувається, а на всю систему. У зв'язку з цим ми вважаємо, що власний досвід пізнання має стати для майбутнього вчителя початкових класів експериментальним майданчиком, на якому в нього виникає можливість перевірити реальність і продуктивність своїх уявлень у сфері професійної діяльності, їх відповідність певним культурним зразкам і нормам.

На відміну від традиційної педагогічної практики, де студенти послідовно опрацьовують окремі прийоми, фрагменти професійно-педагогічної діяльності до рівня навичок і вмінь, осмислення ідеальних уявлень про культуровідповідні норми регулювання відносин учасників навчально-виховного процесу в освітньому середовищі повинно стати для майбутніх учителів площадкою для практики у самостійного мислення і пізнавальної діяльності. Вони на власному досвіді повинні мати можливість співвіднести теоретичні уявлення з дійсністю педагогічного процесу і виявити межі реальності і продуктивності своїх міркувань.

Практично виконуючи таку пізнавальну діяльність, майбутній учитель повинен навчитися самостійно створювати власні знання щодо сутності і способів здійснення майбутньої професійної діяльності, враховуючи при цьому існуючі культурні норми мислення щодо позначення поняттями, педагогічними категоріями дій учасників навчально-виховного процесу.

Отже, від того, яким чином буде організований процес пізнання студентом предмета власної професійно-педагогічної діяльності залежить можливість формування в нього певних якостей. Тобто, саме викладач, спираючись на об'єктивні процеси, що супроводжують розвиток новоутворень у структурі особистості майбутнього вчителя-професіонала, повинен створювати в навчальному процесі умови для їх відтворення.

На підставі цих міркувань, ми виокремлюємо другу умову формування професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів, а саме: використання у навчальному процесі пізнавальних ситуацій, що спонукають майбутніх учителів до усвідомлення цілей, змісту і засобів професійної діяльності крізь призму культурної відповідності історичним і соціальним обставинам. Підставою для визначення наступної умови слугувало те, що тільки у спілкуванні з іншими людьми людина засвоює і встановлює для себе реальні межі і сенси використання соціально прийнятих в культурі норм поведінки і діяльності.

У контексті формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи пізнання студентами себе, своїх намірів крізь призму певних норм культури набуває особливого значення. Свідома поведінка і результативна діяльність за своїм змістом обов'язково передбачає презентацію Я-власного – Я-іншого, незалежно від того, які ролі при цьому виконуються: вчителя, студента, учня, колеги тощо. Спілкування у будь-якому випадку вимагає узгодження дій усіх учасників. В освітньому процесі підставою для такого узгодження стають культурні норми поведінки і навчально-виховної діяльності, що існують у суспільстві і, зокрема, в освіті.

Спілкування забезпечує усвідомлення особистістю меж своїх індивідуальних можливостей. Але поряд з цим воно впливає на усвідомлення і розвиток самої діяльності. Вибудовуючись на рівні взаєморозуміння у процесі обміну інформацією, комунікативної взаємодії, спілкування переростає в інтеракцію, тобто спеціально організовану цілеспрямовану взаємодію і співпрацю певної групи людей.

Інтерактивний рівень спілкування передбачає відмінний від індивідуального спосіб здійснення діяльності та її усвідомлення. На цьому рівні стратегія і тактика діяльності визначається не тільки планами, ідеями, проектами, що виникли у свідомості однієї людини, але й планами, створеними іншими учасниками групи. Узгоджене і прийняте за цими планами рішення щодо здійснюваної у співпраці діяльності завжди більш продуктивне, тому що ґрунтується на більш багатому і різнобічному баченні предмета діяльності, його властивостей, можливостей й доцільності перетворення, більш широкому практичному і теоретичному досвіді.

Свідоме планування особистістю тих чи інших змін у собі, викликаних потребами професії, міжособового спілкування і співпраці з іншими, є проявом вищого ступеня саморегуляції. У процесі становлення особистості як професіонала воно відбувається як самовиховання, що планомірно формуванню визначених якісних новотворів, розвитку здібностей особистості, її спроможності певним чином реалізувати себе у діяльності.

Висновки. Отже, саморегуляція виступає об'єктивним, природним механізмом, за допомогою якого внутрішній зміст суб'єкта адаптується і виявляється ззовні як зміст його діяльності. Через свідомість особистість, як суб'єкт діяльності, відбиває навколишній світ, усі обставини, що викликають діяльність і супроводжують її. Вона, залежно від того, який зміст діяльності усвідомлюється, відбиває вибіркоче ставлення людини до її соціального, зокрема, професійного існування.

У зв'язку з цим принципового значення набуває система суспільних відносин, яка визначає ступінь поєднання прав і свободи суб'єкта, можливість реалізації в діяльності його власного «Я». З цього приводу Н. Злобін [2] та інші дослідники підкреслювали, що будь-яка система авторитарного типу виключає можливість вибору. Але також не мають сенсу процедури вибору при повній свободі, що допускається системою суспільних відносин. Відсутність будь-яких загальнозначущих норм, орієнтирів позбавляє діяльність її соціальної цінності, перетворює її у просту біологічну активність.

Прийняття рішення у спільній діяльності є прискореним, змодельованим у спеціальних умовах процесом переростання теоретичного знання в нормативне, а з нього в

особистісне. Поряд з цим воно виявляє вагомість, цінність дій, знань кожного учасника взаємодії у створенні спільного продукту з урахування їхніх сенсів і можливостей.

Оцінка цього внеску з боку всіх учасників спільної діяльності приносить задоволення і спонукує особистість знову шукати і знаходити умови для її здійснення. У результаті відображення усіх обставин, створюваних спільною діяльністю, у свідомості людини починає складатися нова схема послідовності дій, гуманістично забарвлених норм спілкування, освоєння яких дозволяє їй свідомо вибудовувати свою діяльність у напрямку створення продукту, що може одержати суспільне визнання, способами, що є прийнятними для всіх. На підставі цих міркувань, третю умову формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів ми визначаємо як упровадження інтерактивних форм навчання, що забезпечують набуття майбутніми вчителями досвіду пізнання і критичного осмислення практики навчання і виховання учнів за відповідними культурними зразками і нормами професійної діяльності.

Отже, зазначені педагогічні умови формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя є основою успішного навчання учнів початкової школи.

Список використаної літератури

1. Занков Л. В. О начальном обучении. / Л. В. Занков. М. : АПН РСФСР, 1963. – С. 191.
2. Злобин Н. С. Культура и общественный прогресс / Н. С. Злобин. – М. : Наука, 1980. – 304 с.
3. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности: Монография. / О. П. Санникова. – Одесса-Киев: Принт, 1998. – 348 с.

References

1. Zankov L.V. (1963) On the initial training. *Moscow: the RSFSR, 1963. - S. 191.* (in Rus.)
2. Zlobin N.S. (1980) Culture and social progress. *Moscow: Nauka. - 304 p.* (in Rus.)
3. Sannikova O.P. (1998) Emotionality in the structure of the personality: *Monograph. Odessa-Kiev: Print. - 348 p.* (in Rus.)

PALSHKOVA Iryna Oleksandrivna, Doctor of Education, Professor, State Institution "Southern National Pedagogical University named after K.D. Ushinskogo"

e-mail: kostyapalshkov@mail.ru

FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHER AS THE BASIS FOR SUCCESSFUL TRAINING ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Summary. *In the article the features of formation of professional pedagogical culture of the future teacher as a basis for successful learning elementary school students. In addition, analyzes pedagogical process of educational institutions, training content and methods of interaction between students and teachers make special cultural and educational environment, which is their significant professional and personal preparation for professional work and communication. Together, they are factors in the formation of those enrolled, personal and professional culture, their success in teaching.*

Teaching process Educational institutions, training content and methods of interaction between students and teachers make special cultural and educational environment, which is their significant professional and personal preparation for professional work and communication. Together, they are factors in the formation of those enrolled, personal and professional culture, their success in teaching. It is in the area of the educational process of higher educational institution established and implemented pedagogical conditions of future teachers in their professional and pedagogical culture as a basis for successful learning elementary school students. If we consider the professional pedagogical culture elementary school teacher as tumors that characterizes his personality, especially the ongoing professional and educational activities, its values, it is possible to assume that its formation presupposes in preparation for the above-mentioned activities of certain specially created - pedagogical conditions. To explain the grounds for determining pedagogical conditions of formation of professional pedagogical culture of primary school teachers consider in more detail the mechanisms of personality as a professional.

Key words: *professional and pedagogical culture elementary school teacher, humanitarian knowledge, kulturovidpovidnist.*

Одержано редакцією 09.01.2016
Прийнято до публікації 11.01.2016

УДК: 378.011.3

Чжоу Цун,аспірант Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
e-mail: kostyapalshkov@mail.ru**СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ЗМІСТУ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ**

***Анотація.** В статті розкрито складові компоненти дослідницьких умінь майбутніх учителів філологів. Використовуючи вміння, студенти застосовують різноманітні розумові операції – аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, порівняння, що сприяє розвитку їхнього мислення. Особливу роль у становленні активної, творчої особистості відіграють уміння дослідницької діяльності, дослідницькі вміння. Їх варто віднести до пізнавальних умінь, адже вони сприяють отриманню нових знань. Оскільки їх застосування відбувається у ході спеціально-організованого навчального процесу, то вони також, належать до групи загальнонавчальних умінь, адже сформовані на одному предметному ґрунті, здатні ефективно застосовуватися у процесі дослідження на інших предметах.*

***Ключові слова:** компоненти, вміння, дослідницькі вміння.*

Актуальність теми. Враховуючи сучасні тенденції розвитку світового соціокультурного та освітнього простору, активізацію процесів євроінтеграції за вимогами Болонської декларації, які передбачають вільне володіння їх учасниками, як мінімум, двома мовами міжнародного спілкування, стає очевидним усе більше зростаючий соціальний і професійний статус педагогів, які викладають іноземні мови. Саме тому проблема вдосконалення фахової підготовки майбутніх викладачів філологів з метою розвитку в них дослідницьких умінь, незважаючи на наявність певних доробок вчених, значно актуалізувалася останнім часом, у зв'язку з тим, що вона вимагає конструктивного розв'язання з урахуванням сучасних досягнень теорії наукового знання. З огляду на це, намагаючись досягти поставленої мети, розпочали дослідження з аналізу творчого внеску науковців у теорії формування дослідницьких умінь викладачів-філологів.

Останні публікації з теми долідження. Науковці, які присвятили свої праці розробці проблеми вмінь і навичок (М. О. Данілов, Є. М. Кабанова-Меллер, В. В. Краєвський, І. Я. Лернер, Н. Ф. Ломов, Н. О. Менчинська, В. Ф. Паламарчук, З. А. Решетова, М. М. Скаткін, В. О. Сластенін та ін.), вважають, що вмінням і навичкам передують накопичення знань. Без знань неможлива цілеспрямована діяльність. Вони виступають основою уявлень про дійсність, орієнтують людину на вибір сфери діяльності, слугують підґрунтям формування ставлення до об'єктів дійсності.

Мета статті. Розкрити складові компоненти дослідницьких умінь майбутніх учителів-філологів. Використовуючи вміння, студенти застосовують різноманітні розумові операції – аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, порівняння, що сприяє розвитку їхнього мислення. Особливу роль у становленні активної, творчої особистості відіграють уміння дослідницької діяльності, дослідницькі вміння. Їх варто віднести до пізнавальних умінь, адже вони сприяють отриманню нових знань. Оскільки їх застосування відбувається у ході спеціально-організованого навчального процесу, то вони також, належать до групи загальнонавчальних умінь, адже сформовані на одному предметному ґрунті здатні ефективно застосовуватися у процесі дослідження на інших предметах.

Отримані результати. Проведений аналіз літератури, присвяченої суті визначень дефініцій «науково-дослідницька діяльність», «дослідницькі вміння» показав, що суттєвою відмінністю трактування наведених термінів є відсутність вказівки на те, які саме знання набуваються студентами в результаті дослідження: об'єктивно чи суб'єктивно нові.

Не зважаючи на численні дослідження в інтерпретації змісту поняття «дослідницькі вміння» у науковців не має єдиної думки, особливо коли мова йде про співвідношення вмінь та навичок – що з них є вищим шаблоном досвіду особистості. Традиційно вміння розглядаються як результат оволодіння новою дією (або способом діяльності), заснованим на якому-небудь знанні й використанні його в процесі вирішення певних завдань. У визначенні

поняття «вміння» ми будемо дотримуватися точки зору тих дослідників, які вважають, що вміння являє собою свідоме володіння прийомами діяльності. Доведене до реально можливого автоматизму воно характеризується вже як навичка, на основі якої може розвиватися більш широке, узагальнене, складне вміння.

Провівши аналіз трактувань цього складного поняття під дослідницькими вміннями ми будемо розуміти здатність студента виконувати розумові і практичні дії, що відповідають науково-дослідницькій діяльності, підпорядковуються логіці наукового дослідження, на основі знань і вмінь, які набуваються в процесі вивчення основ наук (В. Ушачов). Дослідницькі вміння студентів, пов'язані з їх здібностями аналізувати факти, формулювати проміжні й кінцеві цілі, висувати гіпотези, розв'язувати дослідні задачі, експериментально перевіряти правильність гіпотези, що висувається.

Так, В. Буряк відзначає, що дослідницькі вміння завжди конкретні, вони формуються на ґрунті певного навчального матеріалу [2], тому у перелік умінь дослідницької діяльності варто включити й ті, які відбивають специфіку навчального пізнання.

До структури дослідницьких умінь студентів ми включили **мотиваційний компонент**: а) внутрішні: стійкий інтерес до навчального матеріалу, прагнення оволодіти знаннями, проникнути у сутність явищ навколишнього світу; прагнення займатися науковою діяльністю, виявляти інтелектуальну активність, проектувати та реалізувати накреслені дослідницькі завдання: потреби аналізувати, порівнювати, систематизувати, класифікувати, узагальнювати досліджувані явища педагогічної дійсності; мотиви вияву творчих якостей мислення, гнучкості, комплексності, оригінальності, прагнення до творчої самореалізації; мотиви внутрішнього самовдосконалення та розвитку; б) зовнішні: розуміння значення знань у майбутній професійній діяльності, прагнення до їх нарощування для використання у своїй роботі; мотиви обов'язку відповідальності перед батьками, викладачами, однокурсниками; намагання отримати більш високий бал; прагнення до лідерства.

Нами визначено **емоційний компонент** у структурі дослідницьких умінь. Крім потреб та мотивів у мотиваційну сферу діяльності включаються емоційні переживання та настанови, що відіграють роль, як уже відзначалося, регуляції динаміки поведінки та діяльності особистості.

Необхідність організації науково-дослідницької діяльності, спрямованої на збудження позитивних емоцій у студентів, складно переоцінити. Даною проблемою займалися В. М. Вергасов, Д. М. Узнадзе, С. Л. Рубінштейн та ін. Так, емоційність представлена як одна із провідних характеристик, що забезпечує розгальмування механізму розвитку інтелекту і одночасно приводить до підвищення коефіцієнту передачі інформації від зовнішнього середовища в пам'ять суб'єкту в ході навчання.

З мотиваційним та емоційним невід'ємно пов'язаний **змістовно-продуктивний компонент**, який включено у структуру дослідницьких умінь. Це спричинено залежністю від спеціального відбору наукового матеріалу, здатного задовольнити інтелектуально-пізнавальні потреби суб'єкту діяльності.

Продуктивність будь-якої діяльності, як відомо, залежить від ступеня оволодіння процесом розгортання даної діяльності. Отже, домогтися високої результативності науково-дослідницької роботи можливо за умови формування дослідницьких умінь та навичок особистості. Дослідницькі дії складають основу процесуального компоненту означеного феномену.

Рефлексивно-творчий компонент дослідницьких умінь включає в себе: адекватне самооцінювання, самокорекцію, поступовий перехід від управління з боку викладача до самоуправління студента; вміння усвідомлювати перспективу свого професійного розвитку; вміння зрозуміти позицію іншого в педагогічному спілкуванні, виявити інтерес до його особистості, зорієнтуватися на її подальший перспективний розвиток; налагодження певного морально-психологічного клімату та формування відповідних соціальних відносин, функціонально-рольових та міжособистісних стосунків. Зміст цього компонента входить: а) критичний розгляд суб'єктом зміни об'єктивних обставин як підґрунтя зміни власних дій, переосмислення власної точки зору; б) зміна або коректування вироблених планів і задумів відповідно до умов, що змінюються; в) критичний розгляд своїх дій, їх безпосередніх результатів і подальших наслідків з позиції відповідності їх об'єктивним вимогам задачі,

тобто контроль за логікою розгортання своїх дій; г) критична оцінка змісту свого способу дії як засобу розв'язування даного класу задач, визначення міри його можливостей і обґрунтованого вибору адекватного способу [1].

Таким чином, дослідницькі вміння розуміються як система інтелектуальних і практичних умінь та навичок. І ця система забезпечує здатність до самостійних спостережень, досліджень, пошуків у процесі розв'язання поставлених дослідних завдань. Отже, процес формування таких умінь – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії та стилю роботи вчителя з учнем у спеціально організованому освітньому середовищі.

Педагогічна дослідницька діяльність студентів – це такий вид навчально-пізнавальної роботи творчого характеру, який націлений на пошук, вивчення й пояснення фактів і явищ дійсності для набуття й систематизації суб'єктивно нових знань про них. Подальшу свою роботу ми вбачаємо у визначенні критеріїв і показників дослідницьких умінь.

Список використаної літератури

1. Андреев В.И. Дифференцированный подход при обучении методам исследования как дидактическое условие для развития исследовательских способностей старшеклассников // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1974. – Вып.9. – С.28–29.
2. Буряк В.К. Формування в учнів узагальнених пізнавальних умінь / В. К. Буряк, О. В. Бугрій // Рідна школа. – 1993. – №2. – С. 31–34.
3. Введение в теорию и практику исследовательской деятельности : учеб. пособие / Сост. В.П. Ушачев. – Магнитогорск : Магнитогорск. гос. пед. ин-т, 1993. – 54 с.
4. Ягупов В. Психологічний зміст понять «знання», «навички» та «уміння» / В.Ягупов // Освіта. – 2003. – № 24–25. – С. 8-9.

References

1. Andreev V.I. (1974) A differentiated approach to teaching research methods as a didactic condition for the development of research abilities of senior. *New research in pedagogical sciences*. – M.. – Вып.9. – P.28-29. (in Rus.)
2. Buryak V.K. (1993) Formuvannya in uchniv uzagalnenih piznavalnih umin. *Bugriy Ridna school*. - №2. - P. 31-34. (in Ukr.)
3. Introduction to the theory and practice of research: studies. Benefit / Comp. V.P. Ushachev (1993) *Magnitogorsk: Magnitogorsk. state. ped. Inst.* - 54 p. (in Rus.)
4. Yagupov V. (2003) Psihologichnyy zmist understand the "knowledge", "navichki" that "uminnya" *Osvita*. - № 24-25. - P. 8-9. (in Ukr.)

Chou Tsun,

postgraduate State institution "Southern National Pedagogical University named K.D. Ushinskogo "
e-mail: kostyapalshkov@mail.ru

STRUCTURAL COMPONENTS CONTENT OF FUTURE TEACHERS RESEARCH SKILLS PHILOLOGIST

Summary. *In article the making components of research abilities of future teachers of philologists are opened. Given the current trends of the global socio-cultural and educational space, enhance the processes of European integration on the requirements of the Bologna Declaration, which involve fluency of their members at least two languages of international communication becomes more and more evident the growing social and professional status of teachers who teach foreign languages. That is why the problem of improving the professional training of future teachers philologists to develop research skills in them, despite the presence of certain scientific achievements, much actualization recently, due to the fact that it requires a constructive solution with current scientific knowledge advances theory. With this in mind, trying to reach the goal, began research on creative contribution of scientists in the theory of the formation of research skills of teachers-philologists. Using ability, students apply various intellectual operations – the analysis, synthesis, generalization, abstraction, comparison which render assistance to development of their thinking. The special role in formation of the active, creative person is played by ability of research activity, research abilities. The problem of improving the professional training of future teachers philologists to develop research skills in them, despite the presence of certain scientific achievements, much actualization recently, due to the fact that it requires a constructive solution with current scientific knowledge advances theory.*

Key words: *components, ability, research abilities.*

Одержано редакцією 09.01.2016
Прийнято до публікації 11.01.2016

УДК 378.14

ШВИДКА Світлана Олександрівна
доцент кафедри дошкільної освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
e-mail: svetfast@mail.ru

САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ У СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

***Анотація.** У статті досліджується зміст поняття «само актуалізація», як важливого фактору формування професіоналізму майбутнього вчителя, аналізуються основоположні теорії самоактуалізації. Зокрема, теорія А. Маслоу про ієрархічну структуру потреб; теорія К. Роджерса, який визначає самоактуалізацію як процес реалізації творчого потенціалу; теорія Г. Олпорта, гідно з якою індивідуум являє собою динамічну систему, що розвивається. Автор підкреслює взаємозв'язок самоактуалізації і самореалізації особистості, оскільки самоактуалізація виступає показником повноти самореалізації особистості. Експериментальні дослідження, проведені автором доводять, що рівень самоактуалізації майбутнього вчителя впливає на формування його педагогічної майстерності, підвищення рівня сформованості знань, здібностей, педагогічної техніки, особистісно-професійних якостей майбутнього педагога.*

***Ключові слова:** педагогічна майстерність, гуманістична спрямованість особистості, здібності, педагогічна техніка, самоактуалізація, мотивація, самореалізація, ієрархічна структура потреб.*

Постановка проблеми. Сьогоднішній день характеризується складними, суперечливими, доленосними подіями, які породжують у свідомості людини відповідні думки, ідеали, образи, а також психологічні стани, настрої. Це зумовлює необхідність дослідження як зовнішніх реалій, так і свого внутрішнього світу, глибшого пізнання власного «Я», особистісного потенціалу, свого місця у світі, свого призначення.

У житті людина зазнає різноманітних впливів – з боку сім'ї, школи, засобів масової інформації та інших соціальних інститутів. Ці впливи бувають досить неоднозначними, різними по силі і змістовній наповненості. Особливо небезпечними ці різноякісні впливи є для молодого покоління. Молодь опиняється у зоні протиріччя, в якій досить складно вижити і залишитись чесною, порядною, відкритою людиною. Саме від учителів, вихователів, викладачів залежить якість і сила такого мікросередовища. Ось чому питання професіоналізму, майстерності педагога було, є і буде вічним і актуальним. При цьому важливо, щоб сам педагог усвідомлював і реалізував себе як самодостатню, високоорганізовану особистість.

Аналіз останніх публікацій. В історії української культури проблема виховання і навчання дітей завжди була у центрі уваги, зокрема таких видатних особистостей як І. Борецький, О. Духнович, Я. Чепіга, В. Сухомлинський, А. Макаренко. Ці проблеми знайшли своє продовження у працях В. Андрущенко, В. Беха, М. Євтуха, В. Журавського, І. Зязюна, Г. Сагач та багатьох інших учених.

Роль самореалізації і самоактуалізації у процесі становлення особистості досліджували вітчизняні і зарубіжні філософи Л. Коган, М. Михайлов, М. Недашковська, Л. Подоляно, Н. Цибра, Ю. Юхименко. Важливим підґрунтям дослідження сутності питань самоактуалізації і самореалізації є ідеї відомих психологів-гуманістів А. Адлера, Г. Балла, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, В. Франкла, Е. Фромма, К. Юнга. Особливості професійно-педагогічної самоактуалізації досліджували О. Андрієнко, Г. Балл, Л. Кобильнік, Н. Литовченко, І. Тищенко, Т. Шестакова та інші.

Мета статті. На нашу думку, особливої уваги сьогодні заслуговує питання усвідомлення учителем своєї місії, свого призначення. Оскільки саме від світоглядних орієнтирів, ідеалів, ціннісної системи, від готовності людини до творчості, від уміння ставити стратегічні життєві цілі залежить те, чи відбудеться педагог, чи створить він необхідне гуманістичне середовище для повноцінного розвитку дитини. Тому **метою** статті є дослідження сутності самоактуалізації як важливого фактору формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. За класичним визначенням «майстер» – це той хто особливо володіє знаннями і вміннями у певній справі. Чималий досвід дослідження проблем

професійної майстерності залишили провідні вчені України у сфері педагогіки. У їхніх працях глибоко і всебічно розглядаються питання педагогічної майстерності та її структури.

Так, І. Зязюн суть педагогічної майстерності розглядає як комплекс властивостей особистості, який забезпечує високий рівень самоорганізації професійно-педагогічної діяльності. А саме: гуманістична спрямованість діяльності педагога (інтереси, цінності, ідеали), професійні знання, педагогічні здібності, педагогічна техніка [1, с.30].

Складовими, що забезпечують високий рівень педагогічної майстерності, З. Курлянд вважає гуманістичну спрямованість, високий рівень національної самосвідомості, ідейну спрямованість, індивідуальний стиль діяльності, любов до дітей, творчість [2].

Гуманістична спрямованість за визначенням Т. Данилової розглядається як багатокomпонентне утворення, у структуру якого входить: високий рівень мотивації до оволодіння професією, в змісті якої домінують не лише пізнавальні, а й альтруїстичні, емпатійні мотиви роботи з людьми; готовність до співробітництва і оптимістична націленість на позитивний результат психологічного впливу; збалансована система екзистенціально-гуманістичних цінностей і ціннісних орієнтацій; високий рівень здатності до рефлексії і самопізнання [3, с.5].

Спрямованість особистості вчителя формується через самоактуалізацію, яку вчені визначають як «прагнення людини якомога більше виявити, розвинути і реалізувати свої можливості, прагнення особистості бути такою, якою вона може бути» [4, 5, 6].

Науковим підґрунтям дослідження питання самоактуалізації є теорія А. Маслоу про ієрархічну структуру потреб, у якій цінність самоактуалізації як саморозвитку, повноти реалізації свого потенціалу стає найвищою життєвою метою, сенсом життя людини. Модель особистості за А. Маслоу складається з наступних п'яти рівнів потреб: фізіологічні потреби; потреба людини у безпеці; потреба в приналежності та любові; потреба у самоповазі та повазі інших; потреба в самоактуалізації. Таким чином, А. Маслоу дійшов висновку, що самоактуалізовані люди мають наступні характеристики: більш ефективно сприйняття реальності; прийняття себе, інших і природи; безпосередність, простота і природність; сконцентрованість на проблемі; незалежність; свіже сприйняття; вершинні переживання; суспільний інтерес; глибокі міжособистісні стосунки; демократичний характер; розмежування цілей і засобів; філософське почуття гумору [7, с. 340-341].

На основі своїх клінічних спостережень К. Роджерс стверджував, що найпотаємніша сутність природи людини орієнтована на рух вперед до певних цілей, конструктивна, реалістична і вельми заслуговує довіри. Він вважав людину активною істотою, орієнтованою на віддалені цілі і здатною вести себе до них, а не творінням, яке роздирається силами, що перебувають поза його контролем [Там само, с. 352]. Вчений вважав, що вся поведінка людини надихається і регулюється певним мотивом, який являє собою «властиву організму тенденцію розвивати свої здібності, щоб зберігати і розвивати особистість». У контексті теорії К. Роджерса тенденція самоактуалізації – це процес реалізації людиною протягом усього життя свого потенціалу з метою стати повноцінно функціонуючою особистістю [6].

Основною в теорії Г. Олпорта є ідея про те, що індивідуум являє собою динамічну (вмотивовану) систему, що розвивається. Він вважав, що «будь-яка теорія особистості ґрунтується на аналізі природи мотивації» і пропонував свій власний аналіз мотивації, перераховуючи чотири вимоги, яким повинна відповідати адекватна теорія мотивації: узгодженість мотивів у часі, існування різних видів мотивів, динамічна сила когнітивних процесів, реальна унікальність мотивів [7, с.187].

У дослідженнях деяких вчених спостерігається тенденція до поєднання понять «самоактуалізація» і «самореалізація». Самоактуалізація виступає показником повноти самореалізації особистості. Вона свідчить про ступінь розвитку самосвідомості, рівень орієнтованості у життєвих і соціальних ситуаціях, наявність потенційних та реальних можливостей особистості для її самоздійснення, рівень організаційно-вольової зрілості в управлінні життєвими обставинами та подоланні життєвих труднощів [8, с. 7].

Л. Коган вважає самореалізацію «причиною самої себе» в тому розумінні, що вона є закономірним результатом внутрішньої активності суб'єкта. Самореалізація, за Л. Коганом, є процесом здійснення «самомоделі» – сконцентрованого та узагальненого уявлення людини про своє «Я», є проявом активної життєвої позиції суб'єкта. За допомогою відповідального ставлення до життя людина створює його вищий сенс, піднімаючись над дрібними почуттями.

Реалізувати свої сутнісні сили людині дає можливість свобода. Ця здатність узагальнено поставитись до цілісного ходу життя і є здатністю людини до самовизначення, її свободою [9].

Існує тісний взаємозв'язок між рівнем самоактуалізації та самореалізації особистості. Усвідомлення власних цілей, рівня знань, здібностей, творчого потенціалу сприяє формуванню професійної майстерності майбутнього вчителя. На основі експериментальних досліджень ми дійшли висновку, що високий рівень самоактуалізації, який притаманний 30% респондентів (студентів ННІ педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького), великою мірою впливає на ставлення студентів до навчання, до оволодіння професією. Ця група студентів характеризується високим рівнем активності, зацікавленості, самостійності, відповідальності. Відповідно, у студентів з високим рівнем самоактуалізації значно вищі показники сформованості компонентів педагогічної майстерності – професійних знань (педагогіки, психології, фізіології, методики викладання освітніх галузей), професійних здібностей (комунікативні, організаторські, проектувальні, аналітичні, прогностичні здібності), педагогічної техніки (уміння керувати своїм психофізичним станом, виразна пантоміміка, техніка мовлення, уміння встановлювати педагогічно доцільні контакти, впливати на особистість, створювати атмосферу творчості, обирати доцільні стилі у спілкуванні).

Висновки. На основі проведеного нами науково-теоретичного дослідження можна стверджувати, що самоактуалізація – це процес актуалізації людиною власних потенціалів та використання їх як засобів реалізації сенсу життя. Самоактуалізація проявляється у здатності людини усвідомити сутність свого «Я», аналізувати свої прагнення, устремління, вподобання, визначити власні можливості бути корисним собі і суспільству. Особистість з високим рівнем самоактуалізації розуміє своє місце у світі, бачить шляхи власної самореалізації. Крім цього людина активно діє на основі поставлених стратегічних і тактичних цілей. Самоактуалізація тісно пов'язана із процесом формування професійної майстерності майбутнього педагога, оскільки студент, досягнувши мотив стати висококваліфікованим учителем, проявляє належний рівень самоорганізації і активної дії в оволодінні професією. Це зумовлює у свою чергу сформованість компонентів педагогічної майстерності: спрямованості, знань, здібностей, педагогічної техніки, особистісно-професійних якостей майбутнього педагога.

Список використаної літератури

1. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид. допов. і переробл. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
2. Курлянд З.Н. Особистість вчителя сучасної школи: навч. посіб. / Зінаїда Наумівна Курлянд. – Одеса: ПДПУ ім. К.Ушинського, 2001. – С. 32-38.
3. Данилова Т.М. Формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього практичного психолога. – Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т.М. Данилова; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2004. – 19 с.
4. Маслоу Абрахам Мотивация и личность / [пер. с англ. А. М. Татлыбаевой] / Абрахам Гарольд Маслоу. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 352 с.
5. Олпорт Гордон Становление личности. Избранные труды / [пер. с англ. Л. Трубицыной и Д. Леонтьева] / Гордон Олпорт. – М. : «Смысл», 2002. – 462 с.
6. Роджерс Карл Теория личности / [пер. с англ. В. Лях и А. Хомика] / Карл Роджерс. – К. : Ваклер, 1997. – 320 с.
7. Хьелл Ларри Теория личности / [пер. с англ. С. Меленевской и Д. Викторовой] / Ларри Хьелл и Дэнис Зиглер. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 607 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
8. Кобильник Л.М. Психологічні особливості самоактуалізації особистості майбутніх психологів і педагогів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Л.М. Кобильник. – Київ, 2007. – 22 с.
9. Тищенко І. А. Психологічні аспекти самореалізації особистості у вітчизняній психології / І.А. Тищенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки. Вип.121(2) – Чернігів, 2013. – С. 169-172.

References

1. Zyazyun I. A., & Kramushchenko L.V., & Krivonos I.F. (2004) *Pedagogical skills: textbook*. Kyiv: Vishcha shkola (in Ukr.)
2. Kurljand Z. N.(2001) *The teacher's personality of the modern school: study guide*. Odesa. (in Ukr.)
3. Danilova T.M. (2004) *Formation of a humanistic orientation of future practical psychologist*. Abstract of dissertation. Kyiv (in Ukr.)
4. Maslow, Abraham (2006) *Motivation and personality* [Translation of English village A. M. Tatilbayeva]. St. Petersburg: Piter (in Russ.)
5. Allport Gordon (2002) *Formation of personality. Proceedings Favourites* [Translation of English village L. Trubicina, D. Leontiyeva]. Moscow: Smisl (in Russ.)

6. Rogers Carl (1997) *Theory of personality* [Translation of English village V. Lyah, A. Homik]. Kyiv: Vakler (in Ukr.)
7. Larry Hell (2009) *Theory of personality* [Translation of English village S. Melenevskaya, D. Viktorova]. St. Petersburg: Piter (in Russ.)
8. Kobilnik L.M. (2007) *Psychological characteristics of self-actualization future psychologists and educators*. Abstract of dissertation. Kyiv (in Ukr.)
9. Tishchenko I.A. (2013) Psychological aspects of self-identity in the national psychology. *Visnyk Chernihivskogo Universitetu. Seriya Psihologichni nauki (The bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Psychological Science)*, 121(2), 169-172 (in Ukr.)

SHVYDKA Svitlana Oleksandrivna,

associate professor of preschool Education Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University
e-mail: svetfast@mail.ru

**SELF-ACTUALIZATION IN THE FORMATION
PEDAGOGICAL SKILLS OF FUTURE TEACHERS**

Summary. The author considers the problem of the role of teachers in shaping the personality of child. It develops and is formed in terms of political, economic and social change. Teacher actively influences the child. Therefore, an important factor in the formation of future teachers is the professionalism level of self-actualization. Based on analysis of recent research and publications, the author makes a conclusion about the relevance of this problem.

The purpose of the article is to study the essence of self-actualization as an important factor of formation of pedagogical skills of future teachers.

The article deals with the basic theory of self-actualization. In particular, the theory of Maslow's hierarchy of needs. Self-actualization is defined as self-development. Fully realize their potential - is the highest purpose of life, the meaning of life. C. Rogers defines self-actualization as a process of realization of creative potential. This process continues throughout life. G. Allport's theory proves an individual is a dynamic system that evolves.

The author emphasizes the relationship of self-actualization and self-fulfillment. Self-actualization serves as an indicator of the completeness of personal fulfillment. Experimental studies conducted by the author show that the level of self-actualization future teacher affects the formation of the pedagogical skills. That's why, self-actualization should be the object of attention while studying at university.

The conclusion of the article is the assertion that self-actualization is closely connected with the process of formation of professional skills of future teachers. A student who has a motive, exhibits a high level of self-organization, independence and activity. This leads to formation of components of pedagogical skills, knowledge, abilities, teaching techniques, personal and professional qualities of future teachers.

Keywords: pedagogical skills, humanistic orientation of the person, ability, pedagogical technique, self-actualization, motivation, self-realization.

Одержано редакцією 03.01.2016
Прийнято до публікації 05.01.2016

УДК 37.378

ІВАНОВА Світлана Володимирівна

кандидат педагогічних наук

Державної інспекції навчальних закладів України

e-mail: tetyanna@ukr.net

**ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ. СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ
ВИЩОЇ ОСВІТИ В АСПЕКТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ**

Анотація. В статті розкриваються актуальні проблеми впровадження інновацій в освітню практику вищих навчальних закладів. Проаналізовано загальні інноваційні тенденції в контексті євроінтеграційних і глобалізаційних світових процесів у сфері вищої, інноваційні процеси в освітній галузі, що спираються на сучасні методологічні підходи; особливості розробки та впровадження у навчальну діяльність інноваційних технологій професійного становлення сучасного фахівця. Досліджувана проблема висвітлюється за такими напрямками: концептуальні засади та методологічні підходи до вищої освіти в умовах інформаційного суспільства; практика впровадження освітніх інновацій в системі професійної освіти майбутніх фахівців; інноваційні методичні аспекти підготовки студентів у вищій школі.

Висвітлюється питання щодо шляхів підвищення конкурентноспроможності будь-якої країни у сучасному світі, які передбачають перехід від екстенсивного використання людських ресурсів з низьким рівнем базової професійної підготовки до інтенсивного використання висококваліфікованої робочої сили, адаптованої до умов соціально орієнтованої економіки інноваційного типу. Побудова такої економіки потребує формування в країні цілісної системи ефективного перетворення сучасних знань у нові технології, продукти і послуги, що знаходять своїх реальних споживачів на національних або глобальних ринках, тобто потребують розробки ефективної національної інноваційної системи. Для українського суспільства, що відкриває свою національну самоідентичність, принципове значення має розробка проблем удосконалення управління інноваційними процесами у вищій школі, аналіз сучасного стану вітчизняної системи вищої освіти, розкриття соціальних механізмів її інноваційного розвитку.

Ключові слова: інновації, вища освіта, європейський освітній простір, інформаційні технології, професійна кваліфікація.

Постановка проблеми. Інновації в освіті пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобалізаційними та інтеграційними процесами. Інноваційна діяльність в Україні передбачена Законом України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні», Державною програмою прогнозування Науково - технологічного та інноваційного розвитку. Інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами, їх запровадження дозволяє вирішити суперечності між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті. Сутнісною ознакою інновації є її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні. Як системне утворення інновація характеризується інтегральними якостями: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище. Джерелом інновації є цілеспрямований пошук ідей з метою розв'язання суперечностей, її освоєння відбувається шляхом апробації в формі педагогічного експерименту або пілотного впровадження. Розвиток інновації залежить від того, наскільки соціально - психологічне середовище потребує нової ідеї. Подальше існування інновації пов'язане з переходом у стадію стабільною функціонування. Отже, інновації в освіті - це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Слово "інновація" має багатомірне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації [1].

Інновації класифікують за об'єктом впливу (педагогічні, соціально-психологічні, організаційно-управлінські), рівнем поширення (системно-методологічні та локально-технологічні) та інноваційним потенціалом нового (радикальні, модифікаційні, комбінаторні). Упровадження інновацій спеціально-психологічної спрямованості сприяє покращенню мікроклімату в освітньому середовищі, формує високий рівень культури стосунків між суб'єктами навчально-виховного процесу. Інновації організаційно-управлінського типу забезпечують запровадження сучасних форм і методів управління, сприяють подоланню стереотипів консервативного стилю керівництва, формують нові партнерські відносини. Поширення інновацій системно-методологічного рівня запроваджуються у межах загальної системи. Локально-технологічний рівень інновацій передбачає апробацію особистісно орієнтованих інноваційних методів, систем на окремих об'єктах освіти. Згідно з інноваційним потенціалом, радикально нові ідеї – інновації в освіті, що запроваджуються на основі кардинально нових засобів (інформаційно-комп'ютерних технологій тощо).

Головною метою запровадження інновацій в освіті кінця у XXI ст. стає необхідність відповідати виклику глобалізаційних трансформацій, екологічних проблем, полікультурних тенденцій у світі. Нові ідеї зосереджено навколо проблем оцінювання якості освіти, формування у науково-педагогічних працівників індивідуальної відповідальності за позитивні зміни в освіті, активізації соціально-педагогічних процесів для підвищення якості освіти. Нині утверджується пріоритет інноваційного розвитку освіти на основі модернізації всіх складових системи (змісту, педагогічних технологій, оцінювання навчальних досягнень студентів, кадрового забезпечення, управління, фінансування тощо); нормативного забезпечення інноваційної політики галузі; формування інфраструктур, які підтримують та координують інноваційні процеси [1].

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку освіти у світі характеризується особливою інтенсивністю реформістських процесів у галузі вищої освіти, що зумовлюються тенденціями світового розвитку, зокрема: динамічним розвитком суспільства, необхідністю підготовки людей до життя у швидкоплинних умовах дійсності; виникненням та збільшенням глобальних проблем, вирішення яких можливо лише у співпраці міжнародної спільноти, скороченням галузей, які потребують некваліфікованої та малокваліфікованої праці; структурними змінами у сфері зайнятості, що зумовлює постійну потребу в підвищенні професійної кваліфікації та перепідготовці кадрів, зростання їхньої професійної мобільності.

У межах цих загальних тенденцій здійснюється реформування систем вищої освіти, спільними характеристиками яких є: децентралізація й демократизація управління; розширення автономії університетів з одночасним посиленням контролю з боку суспільства; акцентування на ринкових моделях організації, управління та фінансування вищої освіти.

Формування європейського освітнього простору підпорядковано наступним завданням: збільшити здатність випускників до працевлаштування; підвищити мобільність громадян; збільшити потенціал конкурентоспроможності освіти.

Головним завданням освіти в XXI столітті є застосування нових інформаційних технологій у поширенні знань. Ці технології дозволяють розповсюдження знань за допомогою технології дистанційної освіти, завдяки якій якісну освіту стає доступним для кожного мешканця Землі, незалежно від місця його проживання. У зв'язку з цим багато країн звертаються до ідеї безперервного дистанційного навчання, в рамках якої базова освіта розглядається лише як підготовка до професійної кар'єри, яку людина робить все життя. В умовах інтенсифікації наукового знання, що становить основу глобальної економіки, навчання протягом усього життя має стати пріоритетним.

Глобалізація в галузі освіти передбачає інтеграцію та координацію національних освітніх систем. Тому особливої важливості набуває проблема стратегічної орієнтації та інтеграції національних систем освіти. Національна освіта повинна прагнути до збереження кращих традицій і стандартів класичної освіти. При цьому необхідно впровадження інновацій у вітчизняну освіту. Реформування освітньої системи має бути орієнтоване на вироблення моделі, що враховує як вітчизняний досвід, так і кращі досягнення світової освітньої практики.

Інтеграція вищої школи України до загальноєвропейського освітнього простору пов'язана з проблемами, розв'язання яких бачиться у реформуванні системи підготовки кадрів згідно з міжнародними вимогами. В умовах зростання обсягів інформації з багатьох галузей науки, техніки та технології, кардинальних змін у соціальній сфері, висунення високих професійних вимог до майбутніх педагогів необхідно інтенсифікувати процес навчання, створити умови для підготовки висококваліфікованих учительських кадрів, використовуючи новітні технології і методики навчання. У багатьох зарубіжних навчальних закладах останнім часом з'явилися так звані гібридні курси (hybrid courses). Це специфічна форма поєднання очного і дистанційного навчання, за якої окремі курси студент самостійно вивчає в електронному форматі, що не виключає його безпосередніх контактів з викладачем.

XXI століття – це епоха інформаційного суспільства, епоха технологічної культури. Формування глобального інформаційного суспільства виводить на перший план проблему поширення знання. Дистанційна освіта здійснює наближення знання до споживача, дозволяє пропонувати освітні послуги всім бажаючим, незважаючи на географічні та інші фактори. Стратегічна мета дистанційної освіти – забезпечити громадянам право отримання освіти будь-якого рівня на місці їх проживання або професійної діяльності. Дана мета досягається в руслі світової тенденції мобільного поширення знань у вигляді обміну освітніми ресурсами [2].

Нові інформаційні технології в освіті мають суттєві переваги. Дані технології сприяють ліквідації відставання периферійних районів держав від столичних та інших університетських центрів в контексті вільного доступу до освіти, інформації та культурних досягнень людської цивілізації. Вони створюють умови для розвитку світового освітнього простору, експорту та імпорту освіти, об'єднання світового інтелектуального, творчого, інформаційного та науково-педагогічного потенціалів.

Сьогодні, національна освітня система зазнає серйозні трансформації. Йде пошук шляхів перетворень у цій сфері діяльності у світлі Болонського процесу. Прагнення

адаптуватися до світових стандартів освіти викликає необхідність першочергового вирішення таких ключових питань, як визначення місця ВУЗу в сучасному світі і зміна змісту вищої освіти, а отже і пов'язаної з цим модернізації освітніх структур, вдосконалення методики викладання, впровадження новітніх технологій в освітній процес та інших

Серйозні трансформації в житті суспільства і держави торкнулися і сфери вищої освіти. Ставши самостійною і незалежною сферою діяльності, вища освіта прагне адаптуватися до нових умов, орієнтуючись на світові стандарти освіти. Проте пошук шляхів намітилися перетворень у цій сфері діяльності не повинно означати сліпе слідування світовим стандартам. Видається за доцільне, використовувати позитивні аспекти світової системи освіти, не зраджуючи забуттю власні освітні традиції.

Прискорення науково-технічного прогресу зумовлює підвищені вимоги до якісного потенціалу робочої сили, що займається генеруванням, розробкою і впровадженням нових технологічних ідей. За умов трансформації українського суспільства особливої значущості набувають питання формування нових життєвих стратегій, компетентності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки.

У цих умовах для України особливу актуальність набуває врахування факторів соціально-економічного розвитку, серед яких значна роль відведена людському чиннику. Особливе значення при цьому набуває система освіти. Високий рівень освіченості нації сприяє більшій сприйнятливості і дієвості економічних і соціальних реформ, формування правової та екологічної культури при здійсненні соціальної та технологічної діяльності, створює умови для прогресивної індивідуальної активності особистості в суспільстві.

Прагнучи набути статусу розвиненої держави, Україні підтримує розвиток усієї своєї ступеневої системи освіти, зростання інтелектуального потенціалу суспільства: за прогнозами ЮНЕСКО рівень національного добробуту, що відповідає світовим стандартам, досягнуть лише ті країни, працездатне населення яких на 40-60% складатимуть особи з вищою освітою.

У реформуванні освіти в Україні значною мірою враховується вплив загальних для сучасної цивілізації тенденцій розвитку. Основними тенденціями у формуванні системи освіти в Україні є: посилення процесу глобалізації економіки, взаємозв'язку і взаємозалежності держав світу. Ця тенденція зумовлена розвитком науки, технологій, виробництва, що призводить до формування загального світового економічного простору і планетарного інформаційного поля та інтенсивному обміну результатами матеріальної та духовної діяльності; формування позитивних умов для індивідуального розвитку особистості, її самореалізації у світі.

З урахуванням цього стратегічними пріоритетними завданнями реформування системи освіти в Україні є: побудова національної системи освіти, формування освіченої творчої особистості, забезпечення пріоритетного розвитку людини; функціонування і розвиток національної системи освіти на основі принципів гуманізму, демократії, пріоритетності суспільних і духовних цінностей; вихід системи освіти в Україні на рівень систем освіти розвинених країн світу шляхом докорінного реформування його концептуальних, структурних і організаційних основ [2].

Прийнято вважати, що освіта, заснована на інформаційних технологіях, представляє собою третю глобальну революцію в розвитку людства: перша пов'язана з появою писемності, друга - з винаходом книгодрукування. Нові інформаційні технології в освіті мають суттєві переваги. Дані технології сприяють ліквідації відставання периферійних районів держав від столичних та інших університетських центрів в контексті вільного доступу до освіти, інформації та культурних досягнень людської цивілізації. Вони створюють умови для розвитку світового освітнього простору, експорту та імпорту освіти, об'єднання світового інтелектуального, творчого, інформаційного та науково-педагогічного потенціалів.

Освітні інновації успішно впливають на вирішення комплексу соціально-економічних проблем, насамперед, на викорінення безробіття, злочинності і т.д.

Сучасні засоби телекомунікацій дозволяють розробити ефективні навчальні технології, підвищують якість і доступність освіти.

Для подальшого розвитку інформаційних освітніх технологій необхідно вирішити такі стратегічні проблеми: систематизації, тобто повинна бути єдина стратегічна політика в галузі освітнього процесу; комплексності (спільне використання психолого-педагогічного,

навчально-методичного та організаційного забезпечення інформаційних освітніх технологій); комунікацій (необхідно підняти рівень телекомунікаційних технологій при забезпеченні їх необхідним фінансуванням); стандартизації (існуючі інформаційні освітні системи якісно відрізняються один від одного за моделями, технологіями, формами організації); нормативно-правового забезпечення.

Вирішення вищезазначених проблем призведе до підвищення якості освіти.

Сьогодні, національна освітня система зазнає серйозні трансформації. Прагнення адаптуватися до світових стандартів освіти викликає необхідність першочергового вирішення таких ключових питань, як визначення місця ВУЗу в сучасному світі і зміна змісту вищої освіти, а отже і пов'язаної з цим модернізації освітніх структур, вдосконалення методики викладання, впровадження новітніх технологій в освітній процес та інших

Ставши самостійною і незалежною сферою діяльності, вища освіта прагне адаптуватися до нових умов, орієнтуючись на світові стандарти освіти. Проте пошук шляхів намітилися перетворень у цій сфері діяльності не повинно означати сліпе слідування світовим стандартам. Видається за доцільне, використовувати позитивні аспекти світової системи освіти, не зраджуючи забуттю власні освітні традиції.

Не можна ігнорувати той факт, що, як і в інших сферах діяльності, в освітній сфері склався свій ринок послуг, якому, як і будь-якому ринку, притаманне суперництво і конкуренція. Сьогодні потрібні нові підходи до організації роботи ВНЗ, гнучке управління, бачення перспектив. Цей процес заснований на всебічному аналізі, як вже сформованих, так і прогнозованих тенденцій функціонування освітніх структур, з урахуванням таких важливих трансформацій, як: зміна умов та порядку прийому до ВНЗ; перехід на якісно нові моделі освіти; можливість скорочення системи вищої освіти внаслідок насувається демографічної кризи; зростаюча конкуренція на ринку освітніх послуг.

Прагнучи набути статусу розвиненої держави, Україні підтримує розвиток усієї своєї ступеневої системи освіти, зростання інтелектуального потенціалу суспільства: за прогнозами ЮНЕСКО рівень національного добробуту, що відповідає світовим стандартам, досягнуть лише ті країни, працездатне населення яких на 40-60% складатимуть особи з вищою освітою.

Вектор сучасної політики і стратегії держави у розвитку національної системи освіти спрямований на її подальшу адаптацію до умов соціально-орієнтованої економіки, трансформації та інтеграції в європейське і світове співтовариство [3].

Освіта є могутнім чинником розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил суспільства. Ця гуманітарна сфера спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, професійно-практичної підготовки особистості, формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства.

Останнім часом Україна стала забезпечувати високорозвинені країни не тільки дефіцитними для них видами сировинних ресурсів і значними сумами незаконно вивезених валютних капіталів, а й науково-технічними знаннями. Відтік учених з країни набув просто загрозливих масштабів. Щороку Україну покидає приблизно 6 тисяч наукових працівників, 2,5-6 тисяч комп'ютерщиків, а на заробітки виїжджають понад 90 тисяч фахівців з вищою освітою. Багато випускників українських вищих навчальних закладів серед тих, хто пройшов стажування в Німеччині, Великій Британії або США, залишається там працювати. Виходом з цієї ситуації є створення в країні сприятливих умов для реалізації творчого потенціалу молоді, що можливо за наявності розвиненої та високотехнологічної економіки, адже за слабкої економіки завжди буде вплив інтелекту і кадрів. Але чи можливо уявити, що нинішня українська держава надасть обдарованим молодим людям (причому не одиницям, а тисячам юнакам і дівчатам) якийсь грант на навчання за кордоном і всі вони повернуться. До того ж, в Україні абсолютно не відпрацьована система грантів, позик на отримання освіти, немає відповідних фондів, які могли б підтримувати освіту.

Якісний рівень освіти забезпечується за допомогою відповідних механізмів, що отримали назву моніторингу, який розуміється як система збирання, опрацювання та розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує безперервне відстеження її стану і прогнозує розвиток [4].

Відмінними рисами навчального процесу у вищих навчальних закладах є гнучкість, адаптивність, модульність, економічна ефективність, орієнтація на споживача, опора на передові

комунікаційні та інформаційні технології. У зв'язку з тим, що сучасне суспільство вступає в епоху інформатизації, характерною тим, що інформація стає одним з найважливіших ресурсів, в освітньому процесі світового рівня спостерігається такий процес, як глобалізація – процес, який передбачає в галузі освіти інтеграцію та координацію національних освітніх систем.

Соціально-економічні та політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності, входження України в світове співтовариство неможливі без структурної реформи національної системи вищої освіти. Пріоритетною завданням є модернізація вищої освіти відповідно до сучасних міжнародних вимог. Глобальний характер змін, що відбуваються наприкінці на початку ХХІ століття, зумовлює як першочергове завдання інтеграцію системи освіти України в європейський освітній простір. Українська освітня система має адаптуватися до європейської системи і при цьому зробити власний вагомий внесок у її збагачення. Європейська освіта набуває рис глобальної, інтердержавної та полікультурної системи з формування нової генерації особистостей при збереженні та розвитку національного характеру її національних підсистем [5].

Висновки. Таким чином, одним з напрямів реформування вищої освіти є інтеграція у світовий освітній і науковий простір. Це має забезпечити реальне входження національної системи вищої освіти в світовий освітній і науковий простір шляхом її інтернаціоналізації, досягнення належного рівня відкритості та прозорості та інституціонального вдосконалення. Вища освіта має бути фактором підвищення конкурентоздатності вітчизняної економіки. Основними викликами системи вищої освіти є необхідність забезпечення підготовки кваліфікованих спеціалістів для ринку праці, перетворення економічної моделі на “економіку, що базується на знаннях”, забезпечення інноваційності розвитку системи освіти і економіки, необхідність закладів вищої освіти готувати фахівців до вимог ринку праці.

Список використаної літератури

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 338-340.
2. Національна доповідь "Розвиток системи освіти в Україні в 1995-2004 рр.". - Національна доповідь України, представлений на Міжнародний форум «Освіта для стійкого розвитку: на шляху до суспільства знання».
3. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.
4. Олійник П. М. Передові педагогічні технології, дидактично-методичні особливості та можливості їх / П. М. Олійник // Метод навчання і наукових досліджень у вищій школі : на-вч. посіб. / за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника.- К. : Вища шк., 2003. – С. 138.
5. Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. – К.: Видавничий дім “Ін Юре”, 2003. –4 16 с/

References

1. Encyclopedia of Education / Acad. ped. Sciences of Ukraine; Goal. Ed. V. Kremen. K. : Yurinkom Inter, 2008. 338-340.
2. The national report "Development of Education in Ukraine in 1995-2004 ..". - National Report of Ukraine presented at the International Forum "Education for Sustainable Development: Towards Knowledge Societies".
3. Innovation in Higher Education: Problems, Experience and Prospects: monograph / ed. PY Saukh. - Zhytomyr, 2011. 444 p.
4. Oleinik P. (2003) Advanced educational technology, didactic and methodological characteristics and their possible. *Method of teaching and research in higher education* / Ed. U. S. Goncharenko, P. K. Oliynyk.- K,138.
5. Zhuravsky V. (2003) Higher education as a factor of state and culture in Ukraine. - K. : Publishing House "In Jure"s. 416.

IVANOVA Svitlana Volodymyrivna,

Candidate of Science State inspection of educational institutions of Ukraine

e-mail: tetyanna@ukr.net

INNOVATION IN EDUCATION. CURRENT PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION REFORM IN UKRAINE ASPECT INTEGRATION

Summary. In the article the actual problem of innovation in educational practice in higher education. The common innovative trends in the context of European integration and globalization of world processes in higher education, innovation processes in education, based on modern methodological approaches; features development and implementation of educational activities in innovative technologies of the modern professional development specialist. The study highlights the problem in the following areas: conceptual framework and methodological approaches to higher education in the information society; Practice implementing educational innovations in professional education of future professionals; innovative methodological aspects of training students in high school.

Reveals the question on how to improve the competitiveness of any country in the world today that provide a transition from extensive use of human resources with low levels of basic training to the intensive use of skilled labor, adapted to the conditions of socially oriented economy of innovation type. Building such an economy requires the formation of the country's integrated system of effective transformation of modern knowledge in new technologies, products and services that find their ultimate consumers in the domestic or global markets is needed to develop effective national innovation system. Ukrainian society that opens its national self-identity, of fundamental importance to the development problems of improving the management of innovation processes in higher education, the analysis of the current state of the national higher education system, opening the social mechanisms of innovation.

Keywords: *innovation, higher education, the European educational space, information technology, professional qualifications.*

Одержано редакцією 18.01.2016

Прийнято до публікації 19.01.2016

УДК 37.378

ЛЕВКІВ Сергій Петрович

аспірант кафедри педагогіки Житомирського
державного університету імені Івана Франка
e-mail: levkiw@i.ua

ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ РЕЛІГІЙНИХ ВІРУВАНЬ НА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ

***Анотація.** Статтю присвячено з'ясуванню педагогічного впливу релігійних вірувань на формування екологічної культури українського народу. Аналізується сутність понять «педагогічний вплив», «екологічна культура», «релігія». З'ясовуються особливості взаємодії екології та релігії. Розкриваються передумови формування екологічної культури українського народу в процесі історичного розвитку. Визначаються форми співпраці релігійних та громадських організацій з освітніми закладами. Акцентовано увагу на основних завданнях щодо спільних зусиль науковців, освітян, служителів церкви і урядовців у процесі реалізації стратегії гармонійного розвитку людства.*

***Ключові слова:** педагогічний вплив, релігія, екологічна криза, екологічна етика, екологічна культура, екологічна освіта, громадський екологічний рух.*

Постановка проблеми. Останнім часом у світі загострилися протиріччя, які поставили під загрозу можливість подальшого існування людини і природи. Глобальна екологічна криза – це не результат якоїсь одиначної помилки, неправильно обраної стратегії технічного або соціального розвитку. Це відображення глибинної кризи культури, що охоплює весь комплекс взаємодії людей один з одним, з суспільством і природою [9].

Людство намагається знайти вихід із кризи, у яку воно себе загнало, з'ясувати глибинні причини катастрофи, виробити спільну для людства екологічну ідеологію. Прямо або опосередковано навколишнє середовище впливає майже на всі процеси життєдіяльності людини. Воно суттєво позначилось і на формуванні релігійних уявлень. Релігійні погляди перебувають у причинно-наслідковому зв'язку з навколишнім середовищем, із могутніми феноменами природи і тими враженнями, які їхня сприятлива або руйнівна дія породжує у свідомості людей. Релігія, як частина культури, відіграла суттєву роль у формуванні взаємовідносин людини і світу природи. Вивчення взаємодії навколишнього середовища і релігії дає можливість виявити глибинні зв'язки релігії з природою, проаналізувати можливі причини кризи, що виникла між людиною і природою, зробити внесок у формування екологічної етики та дослідити передумови зародження громадського екологічного руху [8, 3].

Аналіз останніх досліджень. Проблеми взаємодії екології і релігії досліджували О. О. Беляков, Г. О. Білявський, В. М. Ісаєнко, А. М. Мучник, О. Н. Саган, Т. В. Саєнко, Л. Р. Самарова, І. Г. Шемель та ін.

Метою статті як складової нашого дослідження є з'ясування педагогічного впливу релігійних вірувань на формування екологічної культури та становлення громадського екологічного руху в Україні.

Виклад основного матеріалу. В умовах загострення проблем взаємодії людства й природи перед сучасною педагогічною наукою та практикою постає низка невідкладних завдань, пов'язаних з необхідністю виховувати наступне покоління не у згубній традиції якомога більше брати від природи, а у шанобливому ставленні до всього суцього, що споконвіку притаманне українському народові.

Формування нової національної стратегії освіти не може не враховувати тисячолітній досвід екологічного виховання підростаючого покоління, що ґрунтується на релігійних переконаннях [5].

Українці завжди були селянською нацією, що пов'язувало їх постійно з природою. Зумовлені природними стихіями труднощі землеробської долі і водночас захоплення красотою природи, її довершеністю і гармонією формували впевненість у наявності творця. Тісно пов'язана з господарчим роком селянина і його життєвим циклом обрядовість у комплексі з тими уявленнями і віруваннями, які її супроводжують, може слугувати джерелом знань про особливості релігійності українця [4].

З огляду на визначену проблему, існує необхідність проаналізувати питання щодо сутності категорії «педагогічний вплив».

Педагогічний вплив – педагогічно доцільна організація життєдіяльності об'єктів виховання, у процесі якої вони набувають необхідних моральних та інших рис і якостей, знань, навичок і звичок [6].

Екологічну культуру вчені визначають як засвоєння особистістю екологічних (природоохоронних) моральних норм, принципів, категорій, ідеалів суспільства на рівні власних переконань, дотримання їх як звичних форм особистої поведінки. Структуру екологічної культури особистості складають знання, почуття, відношення, поведінка. Тому змістом виховної роботи по становленню екологічної культури є формування системи екологічних знань, почуттів, ставлень, а також екологічної поведінки [5].

Релігія – це більше, ніж просто віра в Бога чи шлях до кращого загробного життя. Це, швидше, система координат для світу і для людини. Релігія пов'язує людей з Божественною присутністю, собі подібними і всіма живими істотами, що населяють планету. У результаті люди починають поважати тривалий еволюційний шлях, пройдений Землею, виступати за уважне ставлення до мільярдів біологічних видів, які живуть поряд на цій планеті, за економне використання природних ресурсів, необхідних для господарської діяльності, за їх справедливий розподіл, за усвідомлення своєї відповідальності перед майбутніми поколіннями [9].

Взаємозв'язок екології та релігійної ідеології є найдавнішими – ще задовго до появи поняття «екологія» релігійні організації переймалися екологічними проблемами. А тому, проблеми екології можуть стати навіть тим спільним майданчиком, де відбуватиметься діалог непримирених сторін [7].

Педагогічна наука і релігія можуть вносити власний важливий внесок у захист та виховання екологічних цінностей, хоча ні однієї з них окремо недостатньо [4].

Чимало вітчизняних і закордонних дослідників у останні роки поєднують проблеми збереження довкілля та релігійні цінності. Серед західних досліджень найбільш детально вони розглянуті у праці "Культурні та духовні цінності біорізноманіття", де наведено зразки понад 300 історій, поем, віршів і наукових досліджень, зібраних Екологічною програмою ООН. Редактор книги з Центру досліджень довкілля, етики і суспільства Оксфорду Даррел Посей, проаналізувавши всі матеріали, робить висновок, що майбутнє природи залежить не тільки від технічних, наукових та економічних експертів, але й від поваги до цінностей людей, які найближчі до Землі. Це, насамперед, нечисленні народи та аборигени. Свої стосунки з довкіллям вони будують на релігійних засадах, які є невід'ємною частиною їх життя [1, 6].

Найбільш наближеними до природи були ранні вірування багатьох народів, зокрема і давніх слов'ян. Людина жила в гармонії з навколишнім світом, тонко відчувала його, знала про божественний початок всіх живих істот. Було поширене природопоклоніння. Гріхом вважали забруднювати воду, зневажати землю, рослини чи тварин [3].

В уявленні давньої людини все, що оточувало її, було живе, одухотворене, наділене магічною силою, яка так чи інакше на неї впливала. Молитви і релігійні обряди справлялися якнайближче до таємничих сил природи: під особливим деревом (зокрема, дубом), на полі, біля криниць, в лісі, біля річок і озер. На узвишші, часто на узліссі встановлювалися і язичницькі ідоли – боввани. Сама природа була не тільки оселею, а й частиною ества вищих сил;

приміщення чи будови для молитов були не потрібні: храми і капиша з'явилися порівняно недавно, уже за княжої доби. Український лісостеп і степ, родючі землі, неповторні краєвиди були тими природними чинниками, які формували національний характер.

Пантеїзм вірувань сприяв відчуттю єдності з природою. Під час відправлення ритуалів людина ніби розчинялась у просторі. Ритуали супроводжувалися проникливим співом, характер і зміст якого залежав від призначення обряду. У ритуалі брали участь всі члени роду: від найстаріших до найменших, для яких споглядання обряду було водночас і великою школою морального виховання, і уроком набуття природничих знань та суспільного досвіду.

Про грані співіснування язичництва і християнства написано чимало. Безперечним є факт екологізації українського православ'я через його поєднання з попередньою релігійно-світоглядною системою. Засвоюючи нову чужу віру, вірування наших предків не розчинилися у нових християнських святах та обрядах. Неможливо уявити собі зиму без Різдва Христового, без ряджених, вертепу і куті, а весну – без Христового Воскресіння, Великдень – без писанок. Літні Зелені свята невід'ємно асоціюються з клечанням хати лепехою і свіжою травою. Спас поєднується з обжинковими звичаями та обрядами. Зберігся і культ Матері, який деякі сучасні автори відносять до головних архетипів колективного безсвідомого українців і, як доказ, наводять приклад поклоніння Богородиці нарівні з Христом. Можна тільки пишатися тим, що наша обрядовість є однією з найбагатших у Європі і дуже давньою, як і сам народ [5].

На сьогодні християнські Церкви в Україні (у першу чергу римо-католики, греко-католики та православні) поступово нарощують свою активність у справі екологічного виховання віруючих, участі у міжнародних форумах та організації всеукраїнських й локальних природоохоронних заходів.

Практична співпраця релігійних та світських інституцій у сфері захисту природи від знищення стає світовою тенденцією, а відтак українське суспільство, поступово інтегруючись у світові політичні, економічні та інші процеси, об'єктивно спонукає релігійних діячів до підтримки чи ініціювання заходів з екологічної тематики (кричущий стан екології у більшості регіонів країни стає для цього додатковим стимулом). Адже релігійні організації у багатьох країнах ініціюють та фінансують природоохоронні програми, беруть під свою опіку окремі види флори чи фауни, що зникають [7].

Будучи основними хранителями цінностей цивілізації і необхідними мотиваторами в процесі етичних перетворень, релігії відіграють важливу роль у перегляді концепції стабільного майбутнього. Ось чому вчені закликають духовних лідерів, що представляють різні релігії, активніше сприяти формуванню відповідального, бережливого ставлення до нашої планети.

Другий документ – «Попередження людству» від «Союзу стурбованих учених» – з'явився в 1992 році. Його підписали близько 2000 вчених, у тому числі приблизно 200 Нобелівських лауреатів. Автори попередження вважають, що криза в галузі екології вимагає дотримання нових етичних норм і участі релігійної громадськості.

Світові релігії підтримують партнерські відносини в справі зміни ставлення до природи і становлення екологічної етики, яке ставить за мету формування такого ставлення до природи, при якому вона розглядалася б не просто як джерело ресурсів для людства, але і як колыску всього життя на планеті. Представники різних релігій закликають до захисту навколишнього середовища. Відомі численні випадки участі релігійних діячів у масових громадських акціях, метою яких були посадка дерев, очищення річок або захист різних біологічних видів [9].

Цікавий факт, Католицька Церква була біля витоків всесвітнього екологічного руху. Адже, ще до Міжнародної конференції «Human Environment» («Довкілля людини») у Стокгольмі (1972 р.), яку організувала ООН з метою визначити фундаментальні принципи, які мають регулювати права та обов'язки людей щодо довкілля людини (саме з цієї конференції, вважається, і бере початок сучасний екологічний рух), Папа Павло VI у своєму апостольському листі «Octogesima adveniens» (1971 р.) застеріг людство від руйнування природи.

Метою школи є формування християнської відповідальності за природне довкілля, збереження та розвиток місцевих християнських, екологічних, етнографічних та культурних традицій Карпатського краю, через поглиблене християнсько-екологічне навчання учнів, еколого-освітню пропаганду та практичні природоохоронні заходи.

Багато українських Церков та громадських екологічних організацій підтримали екологічну ініціативу Ради Єпископських Конференцій Європи та Конференції Церков

Європи провести 13.12.2009 спільну молитву за прийняття «кліматичної Угоди», необхідної для порятунку планети. Цю дату багато активістів пропонували для щорічного відзначення «Дня духовного служіння заради збереження життя» [7].

Зусилля українських релігійних організацій, на жаль, на сьогодні ще дуже скромні у висвітленні вищезазначених проблем. Першочерговими завданнями спільних зусиль науковців, освітян, служителів церкви і урядовців у процесі реалізації стратегії гармонійного розвитку людства мають бути: адаптація в Україні європейського досвіду співпраці науковців, освітян і Церкви у вирішенні проблем довкілля; розробка природоохоронних програм співпраці між конфесіями; розробка програм гармонізації теологій і їх узгодження з сучасними філософіями розвитку людства; розробка концепцій співпраці конкретних ВНЗ, наукових колективів з конкретними релігійними навчальними і науковими закладами у вирішенні питань підвищення духовності і культури нації; доповнення концепції екологічної освіти України положенням про співпрацю з Церквою; створення програм «екологічних» проповідей, розробка (разом з вченими–екологами) переліку тем відповідного спрямування; коригування («екологізація») програм навчальних курсів в духовних середніх і вищих навчальних закладах України; організація курсів підвищення «екологічної кваліфікації» священнослужителів (при провідних ВНЗ); створення Координаційного центру співпраці Церкви і науки з питань підвищення духовності і культури для гармонійного розвитку нації; створення постійно діючих робочих груп при релігійних організаціях і при провідних ВНЗ України з питань підвищення екологічної етики, культури, моралі; розробка екологічного Маніфесту.

Священнослужителі всіх рангів і конфесій, спираючись на високий рівень своєї особистої духовності, культури, освіченості, маючи надзвичайно широкий доступ до сердець, душ і розуму багатомільйонної пастви, можуть зробити дуже великий позитивний внесок у підняття рівня екологічної освіти і культури нашого народу, допомогти об'єднати націю у розбудові гармонійної екобезпечної держави [2].

Висновки. Головну роль у відродженні духовності та подоланні сучасної екологічної кризи має зіграти освіта. Проте, у розбудові нових ціннісних орієнтирів сьогодення і майбутнього нашою надійною опорою є духовне багатство минулого акумульоване у релігійних віруваннях. Екологічна культура, як кінцева мета екологічної освіти, покликана зіграти вирішальну роль у зміні структури споживання, ставлення людини до природи, життя, поведінки людини в екосистемі. Релігія завжди була потужним джерелом суспільної етики, моралі, свідомості. Нині вона все активніше прилучається до вирішення природоохоронних питань, чим робить велику послугу прикладній екології, сприяє поширенню екологічної освіти і культури.

Релігійні ієрархи повинні взаємодіяти з представниками громадських інститутів, які займаються проблемою захисту навколишнього середовища: вченими, економістами, працівниками сфери освіти і політиками. У створенні цієї творчої рівноваги найважливішу роль належить зіграти релігії.

Список використаної літератури

1. Беляков О.О. Вплив релігії на формування екологічної свідомості / О.О. Беляков // Образ. – К., 2004. – Вип. 5. – С. 5 – 10.
2. Білявський Г.О., Ісаєнко В.М., Сасенко Т.В. Релігія і екологія – джерела екологічної етики і моралі, потужні важелі безпечного розвитку людства [Електронний ресурс] – Режим доступу <http://mgce.uz.ua/post.php?id=163>
3. Гаврилюк О. Релігія та екологія [Електронний ресурс] – Режим доступу http://lisvisnyk.at.ua/news/religija_ta_ekologija/2014-04-19-463
4. Мучник А.М. Від «екологічної релігії» до менеджменту екології [Електронний ресурс] – Режим доступу <http://vybor.ua/article/Mirovozzrenie>
5. /vid-ekologichnoyi-religiyi-do-mened-mentu-ekologiyi.html
6. Народні звичаї і традиції як засіб екологічного виховання молодших школярів [Електронний ресурс] – Режим доступу <https://stud-baza.ru/narodn-zvicha--tradits-yak-zasb-ekologchnogo-vihovannya-molodshih-shkolyarv-diplomnaya-rabota-pedagogika>
7. Педагогічний вплив [Електронний ресурс] – Режим доступу <http://pedagog.profi.org.ua/ru/node/984>
8. Саган О.Н. Проблеми екології у вченні та нинішній практиці церков та релігійних напрямів України [Електронний ресурс] – Режим доступу http://risu.org.ua/ua/index/studios/studies_of_religions/45398/
9. Самарова Л.Р. Географічна складова виникнення та поширення релігій (релігієзнавчий порівняльний аналіз): Автореф. дис. канд. філософських наук: 09.00.11. – Київ, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2008. – 19 с.
10. Шемель І.Г. Екологія і релігія [Електронний ресурс] – Режим доступу <http://bukvar.su/jekologija/196628-Ekologiya-i-religiya.html>

References

1. Belyakov, A.A. (2004). The influence of religion on environmental awareness. *Obraz (Image)*, 5, 3-7 (in Ukr.)
2. Bilyavsky, G.A., & Isaenko, V.M., & Saenko, T.V. *Religion and ecology - sources of environmental ethics and morality, leverage secure human development*. Retrieved from <http://mgce.uz.ua/post.php?id=163>
3. Gavrilyuk, O. *Religion and Ecology*. Retrieved from http://lisvisnyk.at.ua/news/religija_ta_ekologija/2014-04-19-463
4. Muchnik, A.M. *From the "environmental religion" to environmental management*. Retrieved from <http://vybor.ua/article/Mirovozzrenie/vid-ekologichnoyi-religiyi-do-mened-mentu-ekologiyi.html>
5. *National customs and traditions as a means of environmental education primary school children*. Retrieved from <https://stud-baza.ru/narodn-zvicha--tradits-yak-zasb-ekologichno-go-vihovannya-molodshih-shkolyarv-diplomnaya-rabota-pedagogika>
6. *Teaching effect*. Retrieved from <http://pedagog.profi.org.ua/ru/node/984>
7. Sagan, O.N. *Environmental issues in the teaching and current practice of churches and religious lines Ukraine*. Retrieved from http://risu.org.ua/ua/index/studios/studies_of_religions/45398/
8. Samarova, L.R. (2008). The geographical component of emergence and spread of religions (religious studies comparative analysis): Thesis of candidate of philosophical sciences. *Kyivskiy natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka (Taras Shevchenko National University of Kyiv)*, 19 (in Ukr.)
9. Shemel, I.G. *Ecology and Religion*. Retrieved from <http://bukvar.su/jekologija/196628-Ekologiya-i-religiya.html>

LEVKIV Sergiy Petrovych,

graduate student of pedagogy Ivan Franko Zhytomyr state University

e-mail: levkiw@i.ua

PEDAGOGICAL THE INFLUENCE OF RELIGIOUS BELIEFS ON THE FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF THE UKRAINIAN PEOPLE

Summary. Introduction. The article aims ascertain pedagogical influence of religious beliefs on the formation of ecological culture and establishment of public environmental movement in Ukraine. Analyzes the essence the concepts of "pedagogical impact", "ecological culture", "religion". Analyzed features of the interaction of religion and ecology.

Purpose. Disclosed prerequisites for the formation of ecological culture of the Ukrainian people in the historical development. Identify forms of cooperation of religious and community organizations with educational institutions.

Results. In the article determined that the main role in the revival of spirituality and overcoming the contemporary of ecological crisis has played Education. However, in the future development of reliable support is the spiritual wealth accumulated in the the last religious beliefs. Ecological culture as the ultimate goal of environmental education, designed to play a pivotal role in changing consumption structure, the relation of man to nature, life, human behavior in the ecosystem. It is noted that religion has always been a powerful source of social ethics, morals, consciousness.

Conclusion. Today, it all more active is attached before solve environmental issues what does a great service for Applied Ecology, promoting environmental education and culture. Attention is focused on the main task of the joint efforts of scientists, teachers, priests and officials in the implementation strategy of harmonious development of mankind.

Keywords: *pedagogical impact, religion, environmental crisis, environmental ethics, environmental culture, environmental education, public environmental movement.*

Одержано редакцією 20.01.2016
Прийнято до публікації 21.01.2016

УДК 37.031.83:124.1+140.8

ЛАВРИШ Юліана Едуардівнак.п.н., доцент кафедри англійської мови
технічного спрямування №2 НТУУ «КПІ»
e-mail: Lavu@ukr.net**ТРАНСФОРМАТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ФАКТОР НЕПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ НА ПРИКЛАДІ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ КАНАДИ**

Анотація. У статті розглянуто концептуальні положення трансформативного навчання як фактора неперервної освіти в системі професійної підготовки Канади. На основі вивчення наукових джерел канадських та американських дослідників з'ясовано, що в основі концепції є положення про теорію зміни індивіда залежно від його життєвого досвіду, когнітивного розвитку та навичок

критичної рефлексії. Визначено, що ключовими елементами процесу трансформативного навчання є «дезорієнтуюча дилема», «критична рефлексія» і «раціональний дискурс». Проаналізовані педагогічні умови та технології впровадження трансформативного навчання в університетах Канади.

Ключові слова: освіта дорослих, трансформативне навчання, критична рефлексія, нелінійне навчання, раціональний дискурс, транзитивність, емпіричне навчання, неформальне навчання.

Постановка проблеми. Сучасна парадигма освіти змінює вимоги до концепції професійної підготовки фахівців, оскільки посилюється роль потенційного роботодавця у світовому освітньому процесі. Розвиток професійної освіти ряду країн, в тому числі і Канади, що є темою нашого дослідження, залежить від можливості забезпечити підготовку спеціалістів, які здатні вирішувати складні професійні завдання. Майбутнім фахівцям необхідно володіти більш розширеним об'ємом професійного досвіду, будувати свій власний світ переваг та оцінок, відображати його через інтелектуальний потенціал компетенцій, особистісних характеристик, а саме: вміння критично мислити, орієнтуватися в концептуальних ідеях сучасності, удосконалюватися через наукове самовираження, розвивати навички рефлексії з метою ефективної роботи у команді.

Глобальні перетворення у суспільстві, інновації у розвитку економіки, політики, соціальної та культурної галузі – усе це визначає нові вимоги до освіти, суттєво підвищує її роль у модернізації суспільства. Зазначені перетворення наголошують на необхідності побудови освітньої політики у форматі неперервної освіти дорослих, через підвищення вимог до фахових кваліфікаційних рівнів, стандартизацію освітніх понять та визнання суб'єктної ролі особистості. Тобто суспільство, що постійно трансформується, ставить завдання перед освітянами: вчити за принципами трансформативної освіти. З позицій використання зарубіжного досвіду для розробки концепції трансформативного навчання найбільший інтерес представляє професійна освіта Канади.

Теорія трансформативного навчання популярна і успішно використовується у ряді країн (США, Канада, Німеччина), але в Україні, не дивлячись на потужний науковий потенціал, ця теорія маловідома та практично не використовується при навчанні та підвищенні кваліфікації в системі освіти дорослих

Метою даної статті є аналіз та обґрунтування педагогічних особливостей впровадження трансформативного навчання як невід'ємної складової освіти дорослих у системі канадської професійної освіти.

Аналіз останніх публікацій. Теоретичну основу дослідження становлять праці американських, канадських та вітчизняних науковців, присвячених проблемі трансформативного навчання як складової неперервного навчання. Так, теорія навчання дорослих викладена у дослідженнях американських та канадських педагогів Ш. Меррієм (Sh. Merriam), М. Ноулза (M. Knowles), Ж. Піаже (J. Piaget), М. Беленкі (M. Belenky), Т. Флемінга (T. Fleming). Теоретичні основи трансформативного навчання розробив Джек Мезіроу (Jack Mezirow) – американський соціолог і почесний професор в галузі безперервної освіти та освіти дорослих у Педагогічному коледжі Колумбійського університету (Нью-Йорк, США). Його учні та послідовники П. Крентон (P. Cranton), І. Тейлор (E. Taylor), С. Уайтлоу (C. Whitelaw), А. Сокол (A. Sokols) досліджували зв'язок компонентів трансформативного навчання та ролі викладача при впровадженні даної технології. Наукові праці вітчизняного вченого О.П. Чегишевої присвячені проблемі рефлексивної парадигми трансформативної педагогіки. У дослідженнях Л. Горбунової теорія трансформативного навчання розглядається як релевантний підхід до освіти дорослих.

Основними методами дослідження проблеми вивчення концепції трансформативного навчання в системі неперервної професійної освіти Канади є теоретичний аналіз та узагальнення зарубіжної наукової літератури з проблеми, порівняння і аналіз досвіду впровадження трансформативного навчання.

Виклад основного матеріалу. Холістичний підхід до неперервності професійної підготовки в університетах Канади є основою для викладачів, що дає змогу переосмислити актуальні методи та технології оптимізації вищої професійної освіти. Одним із факторів холістичного підходу є трансформативне навчання, яке має бути в основі неперервного професійного навчання дорослих. З 1990-х років трансформативне навчання є центром

уваги наукових досліджень в галузі навчання дорослих. Саме фахівці такого рівня можуть не тільки адекватно реагувати на зміни у суспільстві, але й бути ініціаторами цих змін.

На думку вчених, навчання дорослих поєднує певні розрізнені області, а саме: від їхньої базової освіти до розвитку особистісних ресурсів. Змістом трансформативної освіти є особистісні атрибути і можливості дорослих учнів, активність особистості, її творчість та інтелектуальну природу [1]. Значною мірою спосіб навчання дорослих у всіх випадках залежить від базових концепцій людини, які сформувалися в неї впродовж життя, але сам процес навчання залежить від здатності людини до мислення, до рефлексії, схильності до теоретизування, до логічності. На думку Дж. Мезіроу [2], трансформативне навчання - це теорія осмислення і зміни досвіду. Тобто у процесі навчання, до якого долучений індивід, відбувається виявлення та розпізнання світогляду, відмінного від власного.

Освітня та дослідницька концепції трансформативного навчання розглядають транзитивність як природну фазу розвитку особистості, що повторюється під час переходу з одного рівня освіти до іншого: перехід із школи до університету, від університету до трудової діяльності. Ці зміни часто є травматичними та складними, а своєчасна увага і допомога закладів освіти сприятиме успіху таких транзицій.

Трансформативна освіта в університетах Канади ґрунтується на вивченні та трансформації навчального і професійного досвіду, що дає змогу переосмислити набуті знання. Під час трансформативного навчання відбувається зміна парадигми мислення, яка націлена на трансформацію системи цінностей та переконань (розуміння того, що «вірно» або «невірно»).

Послідовниця Дж. Мезіроу Патріція Крентон (P. Crenton) стверджує, що найбільший потенціал трансформативного навчання полягає в тривалій роботі з учнями і відносинах, що складаються між ними. Особливу увагу вона приділяла вивченню критичного дискурсу та його значення для мотивації трансформації [3]. Припущення П. Крентон підтримує дослідник Едвард Тейлор (E. Taylor), оскільки він досліджує контекст відносин у форматі трансформативного навчання [4]. Роль інструктора або викладача в даному процесі теж є об'єктом досліджень. На думку послідовників Дж. Мезіроу, викладач має бути взірцем та демонструвати власне бажання до постійних якісних трансформацій.

Трансформативне навчання не можливе без використання життєвого та професійного досвіду, свідомого зрушення базових дій і переконань, оскільки процес пізнавальних можливостей нерозривно пов'язаний із життєвим досвідом. Даний тип навчання спрямований на формування навички діяти відповідно до власних думок та переконань, а не тільки поклатися на те, що ми отримали або почули від інших.

Професійні виклики сьогодення, незадоволення рівнем та об'ємом знань, зупинка у професійному розвитку зумовлює процес трансформації. Фахівці усвідомлюють свої цілі та шукають шляхи їхнього можливого досягнення, що створює певні труднощі від час освітньої діяльності. Тому, одне із завдань трансформативного навчання – це зміщення фокусу контролю із зовнішнього середовища у власний світ, яке дає змогу дорослим слухачам усвідомити власні можливості, розширити та удосконалити професійні навички.

Але тільки досвіду не достатньо для початку трансформації. Трансформаційні зміни не почнуться доки навчальний матеріал та форми його викладання відповідають нашій існуючій системі цінностей. Згідно з дослідженнями Дж. Мезіроу, ключовими елементами процесу трансформативного навчання, є «дезорієнтуюча дилема», «критична рефлексія» і «раціональний дискурс», оскільки ефективно трансформативне навчання можливе за умов наявності критичної рефлексії досвіду, певного реагування, аналізу, запиту, співставлення [5].

Таке навчання є впливовим чинником організаційного та індивідуального розвитку особистості. Це процес, у якому особистість виходить за межі простого отримання інформації і проходить етап свідомої зміни під впливом отриманого досвіду. Ознаками трансформації є переусвідомлення припущень, переконань, цінностей та критичний аналіз думок відмінних від власних.

Фундамент для таких змін та прагнень має закладатися ще під час навчання в університеті, за допомогою трьох складових концепції трансформативного навчання [4] : інструментальне або проблемне навчання, з метою визначення причино-наслідкових зв'язків на базі аналізу та синтезу проблеми; комунікативне навчання: спілкування та співпраця з фахівцями за межами університету; креативне навчання, що сприяє розумінню власних потреб.

З метою розвитку ідей модифікації процесу навчання і професійного становлення майбутнього фахівця в контексті трансформативного навчання, нами було проведено аналіз нових тенденцій у вищій професійній освіті Канади, що включають: наукові міждисциплінарні проекти; спільні практичні проекти з підприємствами та майбутніми роботодавцями, що реалізуються в університетах; академічні програми на виробництві, що включають практичний досвід; проведення психологічних тренінгів з лідерства та підвищення рівня само ефективності студентів; надання кредитів за попереднє навчання дорослим слухачам.

Особливістю трансформаційного навчання є те, що доросла людина має усвідомлювати зв'язок теоретичного матеріалу із власною діяльністю. Найефективнішими є нелінійні форми навчання, при яких учасники навчального процесу вивчають нові стратегії та моделі поведінки у відомій системі.

Необхідною умовою трансформативного навчання є експериментальні методи навчання: моделювання, симуляції та рольові ігри, під час яких студенти мають можливість практикуватися у розв'язанні незнайомих задач та отримувати знання не тільки від викладача, а й від інших учасників навчального процесу. Викладачі університетів практикують навчання у паралельних малих групах із змішаною за віком та рівнем володіння професійними навичками аудиторією для взаємної підтримки та успішного розв'язання проблем. Важливо давати змогу студентам-початківцям спілкуватися із випускниками або студентами старших курсів під час виконання спільних проектів або експериментів. При викладанні навчального матеріалу викладачі наголошують на використанні автентичного, близького до реального життя контексту.

Особливої уваги заслуговує оцінювання діяльності дорослих студентів, яке є вчасним, регулярним, різнобічним та різноплановим. Тоді як критерії оцінювання результатів роботи мають бути гнучкими, варіативними та індивідуальними. Наведемо таблицю порівняння складових традиційного та трансформативного навчання (таб. 1):

Таблиця 1

Порівняння складових традиційного і трансформативного навчання

| | Традиційне навчання | Трансформативне навчання |
|-------------------------|---|---|
| Знання | Знання статичні, обмежені, лінійні | Знання динамічні, багатовимірні, не статичні |
| Навчання | Інструктивна модель (викладачі передають «факти» студентам) | Конструктивна модель (факти збираються, обговорюються, аналізуються і піддаються сумнівам) |
| Роль викладача | «Носій знань» | «Наставник» |
| Фахова атестація | На основі відтворення фактів | На основі аналізу, синтезу и розв'язання проблеми |
| Зміст оцінювання | Орієнтація на викладача (які матеріали пропонуються, структура програми тощо) | Орієнтація на студентів: які їхні потреби, чи задовольняються вони, прогрес студента, рівень досягнення мети навчання |

Висновки. Підсумовуючи викладений вище матеріал, ми можемо стверджувати, що трансформативне навчання – концепція, що активно розвивається и доповнюється в освітніх закладах Канади та США. Це тип навчання має великий практичний потенціал, зумовлений високою динамічністю соціальних процесів, що дає змогу фахівцям розвивати власні навички та здібності розв'язання складних завдань, досягати глибшої рефлексії, чітко зафіксованої в перебудові професійних орієнтацій, організовувати ефективну роботу за будь-яких умов та стати справжніми лідерами 21 століття.

Перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо більш детальне вивчення процесу впровадження трансформативного навчання у технічних університетах Канади через призму ключових елементів даного навчання: дилема, рефлексія і раціональний дискурс.

Список використаної літератури

1. Чигишева О.П. Феномен транзитивності в зарубіжній педагогіці и практиці образования/ О.П. Чигишева// Інтернет-журнал «Науковедение»: науч. журнал [Електронний ресурс] – 2013. – Вип. 6(19). – С. 1-8. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-tranzitivnosti-v-zarubezhnoy-pedagogike-i-praktike-obrazovaniya>

2. Mezirow J. Transformative Learning: Theory to Practice [Electronic resource] / Jack Mezirow // New Directions for Adult and Continuing Education. – 1997.– Issue 74. – 5–12p. – Accessed mode: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.7401/abstract>
3. Cranton P. Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults(2nd ed.)/ Patricia Cranton// San Francisco: Jossey-Bass, 2006. – 228p.
4. Taylor E. W. Transformative learning theory [Electronic resource]/ Edward W. Taylor//New Directions for Adult and Continuing Education. – 2008.– Issue 119. – 5–15p. – Accessed mode: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.301/abstract>
5. Hatherley Rebecca J. Mezirow's Transformative Learning Theory [Electronic recourse]/ Rebecca J. Hatherley // Canada: Athabasca University, 2011. – Review 1. – 20p. – Accessed mode: <http://mdde.wikispaces.com/file/view/Mezirow's+Transformative+Learning>
6. Горбунова Л. С. Теорія трансформативного навчання: освіта дорослих в умовах «плинної сучасності» / Л. Горбунова// Філософія освіти: наук. журнал.– К., НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. – № 2(13). – С. 66-114.
7. Дернова М.Г. Моделі самокерованого навчання в освіті дорослих / М.Г. Дернова// Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2013. – Вип. 7 – С.53-65.
8. Hussey T. Transitions in higher education [Electronic resource]/ Trevor Hussey, Patrick Smith // Innovations in Education and Teaching International. – Vol. 47. – Is. 2. –May 2010. – Pp. 155-164.– Accessed mode: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14703291003718893?journalCode>
9. King K.P. Furthering the theoretical discussion of the journey of transformation: Foundations and dimensions of transformational learning in educational technology [Electronic resource]/ K.P. King// New Horizons in Adult Education. –2004. –Vol.18. –#4. –4-15pp. – Accessed mode: <http://www.nova.edu/~aed/horizons/volume18no4Winter2004.pdf>
10. Cooper, S. J. Mezirow's Transformation Learning [Electronic resource]/ Sunny Cooper//Theories of Learning in Educational Psychology. – Accessed mode : <http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/humanist/mezirow.html>

References

1. Chyhysheva, O.P. (2013). Transition phenomenon in foreign pedagogy and educational practice. *Internet publishing: "Naukovdenie" (Internet publishing "Sociology of Science")*. Issue 6(19). – p.p 1-8. Retrieved from: <http://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-tranzitivnosti-v-zarubezhnoy-pedagogike-i-praktike-obrazovaniya> (in Russ.)
2. Mezirow, J. (1997). *Transformative Learning: Theory to Practice*. New Directions for Adult and Continuing Education, Issue 74, pp. 5–12. Retrieved from: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.7401/abstract>
3. Cranton, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*. San Francisco : Jossey-Bass, 228 p.
4. Taylor, E. (2008). *Transformative Learning Theory*. New Directions for Adult and Continuing Education, Issue 5, p. 15. Retrieved from: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.301/abstract>
5. Hatherley, R. (2006). J. Mezirow's Transformative Learning Theory. Retrieved from : https://en.wikipedia.org/wiki/Transformative_learning.
6. Horbunova, L.S. (2013). Theory of Transformative Learning: Adult Education in the Context of "Liquid Modernity". " *Phylosolhia Osvity*" (*Philosophy of Education: Scientific Journal*), № 2 (13), pp. 66–114 (in Ukr).
7. Dernova, M.G. (2013). Models of Self-regulated Learning in Adult Education. "Osvyta doroslyh: tooriya,dosvid,perspektyvy" (*Adult Education: Theory, Experience, Perspectives: Digest of Scientific Papers*), Issue 7, pp. 53–65 (in Ukr).
8. Hussey, T. (2010). Transitions in Higher Education. *Innovations in Education and Teaching International*, Volume 47, Issue 2, pp. 155–164.
9. King, K. (2004). Furthering the Theoretical Discussion of the Journey of Transformation: Foundations and Dimensions of Transformational Learning in Educational Technology. *New Horizons in Adult Education*, Volume 18, pp. 4–15.
10. Cooper, S. (2009). J. Mezirow's Transformation Learning. Retrieved from : <http://www.lifecirclesinc.com/Learningtheories/humanist/mezirow.html>

LAVRYSH Juliana Eduardivna,

PhD, assistant professor of English technical direction №2 NTU "KPI"

e-mail: Lavu@ukr.net

TRANSFORMATIVE LEARNING AS A FACTOR OF LIFE-LONG LEARNING BY THE EXAMPLE OF VOCATIONAL EDUCATION IN CANADA

Summary. Introduction. The characteristics of transformative learning as a factor of life-learning education are presented in the article. The paper offers analysis of the foreign theorists and practitioners views on transformative learning at Canadian universities. A special accent is done on the exploration of transformative learning methods and techniques implemented while the process of vocation training in high school.

Purpose. The objective of our study is to analyze and outline pedagogical features of transformative learning application as an integral part of adult education of Canada vocational training system. The main principles of transformative learning are described: education, science and manufacture integration, self-realization through values and assumption transformation, focus on dialogue and critical self-reflection. The significance of transformative learning concepts implementation into Ukrainian educational process is substantiated.

Results. The main principles of transformative learning are described: education, science and manufacture integration, self-realization through values and assumption transformation, focus on dialogue and critical self-reflection. The key elements of transformative learning are determined: disoriented dilemma, critical reflection and rational discourse. The importance of non formal and non linear educational techniques implementation is proved. We can state that transformative learning is an actively developed and implemented educational technique at Canadian and American universities.

Conclusion. Transformative learning possesses a great potential and is based on constant social shifts which enable persons to develop their professional skills and strategies, become conscious of prior assumptions, achieve critical reflection upon these assumptions, create effective working process

Key words: *adult learning, transformative learning, critical reflection, non linear learning, rational discourse, empirical learning, non formal learning.*

*Одержано редакцією 09.01.2016
Прийнято до публікації 11.01.2016*

УДК: 372.881.116.2

РЯБОКОНЬ Вікторія Вікторівна
пошукач кафедри методики навчання,
стилістики і культури української мови
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
e-mail: nata0420@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДІЯЛЬНІСНОЇ (СТРАТЕГІЧНОЇ) КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Анотація. *Статтю присвячено розкриттю особливостей формування діяльнійсної (стратегічній) компетентності учнів старших класів на заняттях з української мови. У ній відповідно до вимог чинної шкільної програми з рідної мови подано комплекс вправ і завдань для старшокласників, спрямованих на розвиток і вдосконалення вмінь, що входять до складу діяльнійсної (стратегічній) компетентності, – організаційно-контрольних, загальнопізнавальних, творчих і естетико-етичних, згідно з якими учень помічає й цінує красу в мовному матеріалі, в явищах природи, у творах мистецтва, у вчинках людей і результатах їхньої діяльності, спроможний критично оцінити відповідність власних вчинків загальнолюдським моральним нормам, усувати помічені невідповідності, має здатність поставити себе на місце іншої людини.*

Ключові слова: *діяльнійсна (стратегічна) компетентність, чинна програма з української мови для старшокласників середньої загальноосвітньої школи, вимоги до формування в учнів діяльнійсної (стратегічній) компетентності, урок рідної мови, вправи і завдання, спрямовані на формування діяльнійсної (стратегічній) компетентності у школярів старших класів.*

Постановка проблеми. *Згідно з вимогами чинної шкільної програми з української мови для учнів старших класів перед учителем-словесником стоїть завдання розвивати й удосконалювати діяльнійсну (стратегічну) компетентність випускника, що складається з чотирьох груп умінь: організаційно-контрольних, загальнопізнавальних і естетико-етичних. Для їх формування вже закладено підґрунтя на уроках рідної мови в середніх класах. Проте вивчення мови у старшій школі має свою специфіку, інші дидактичні завдання і, відповідно, інший характер вправ, спрямованих на розвиток і вдосконалення діяльнійсної (стратегічній) компетентності учнів.*

Аналіз останніх публікацій. *За останнє десятиріччя в науково-методичних джерелах з'явилося чимало публікацій, присвячених сучасним проблемам вітчизняної загальноосвітньої школи у контексті вимог Болонського процесу та національної стратегії мовної освіти [1]. Упровадження компетентнісного підходу на уроках у школі знайшло своє відображення у працях О. Пометун [2], І. Родигіної [3], використання компетентнісного підходу на уроках української мови порушено у статтях Н. Остапенко [4]. Питання розвитку мовної особистості учня розкрито в публікаціях Л. Скуратівського [5], В. Шляхової [6].*

Особлива увага вчених-методистів спрямована на комунікативну орієнтацію навчання рідної мови у працях М. Пентилюк [7] та формування комунікативної (мовної, мовленнєвої) компетентності учнів, мовленнєво-мисленнєву діяльність школярів [8]. Однак питання, пов'язане з виробленням діяльнісної (стратегічної) компетентності учнів старших класів, висвітлено в методичній літературі неповною мірою.

Метою статті є розкриття специфіки розвитку й удосконалення діяльнісної (стратегічної) компетентності учнів старших класів на уроках української мови в середній загальноосвітній школі.

Виклад основного матеріалу. Вивчення української мови у старших класах носить узагальнювальний характер, з одного боку, і спрямоване на поглиблення засвоєних раніше знань та вивчення ще двох розділів – практичної стилістики й риторики, з іншого боку. Перед учителем постає завдання повторити, узагальнити та систематизувати знання, уміння і навички учнів з фонетики, орфоєпії, орфографії, словотвору, морфології, синтаксису, стилістики й розвитку зв'язного мовлення. Крім цього, на заняттях з рідної мови у старшій школі необхідно домогтися засвоєння учнями стилістичних виражальних засобів, риторичних понять та категорій. Тобто у старших класах відбувається удосконалення комунікативної компетентності учнів, зокрема мовної, мовленнєвої, соціокультурної та діяльнісної (стратегічної) компетентностей.

Модернізація загальної середньої освіти, яка триває й нині, передбачає реалізацію принципів гуманізації шкільної практики, її демократизацію, методологічну переорієнтацію навчального процесу на комплексний розвиток особистості учня, формування його основних компетентностей. Важливу роль у процесі навчання відіграє моніторинг якості освіти, адже учні мають не лише здобути ту чи іншу суму знань, а більшою мірою навчитися їх застосовувати на практиці в нових умовах.

Усе більшої уваги в процесі моніторингу навчальних досягнень школярів набуває тестова форма. В умовах активного впровадження системи зовнішнього оцінювання навчальних досягнень учнів учителям української мови слід поживити роботу з відпрацювання у школярів навичок виконання тестових завдань різної форми й різного ступеня складності, широко практикувати тестування як навчальний прийом і контрольну форму перевірки знань, умінь і навичок школярів.

Вибір певних завдань тестового типу для тематичного чи підсумкового контролю у старших класах здійснюється за логікою навчального процесу. Тому слід дотримуватися таких принципів: цілісності (система завдань повинна включати якнайбільше їх типів); поступовості і послідовності (завдання ефективні тоді, коли постійно ускладнюються); інтегральності (для перевірки знань повинні також бути включені завдання, що розкривають взаємозв'язок навчального матеріалу з іншими шкільними предметами); надмірності (завдання викликає інтерес тоді, якщо воно має характер суб'єктивної новизни); науково обґрунтованої, посиленої для учня завантаженості (учні повинні бути достатньою мірою обізнані з тим, як виконувати ті чи ті завдання).

Ефективною формою набуття та удосконалення знань у старших класах посідають тексти, які передбачають виконання певного комплексу завдань. Важливою спрямованістю завдань до текстів є проникнення в моральний і естетичний зміст, якого набувають у висловлюванні мовні елементи, з'ясування змісту тексту і мовних засобів його вираження. Саме текст, що становить єдність лексичних, морфологічних і синтаксичних компонентів, дає змогу побудувати завдання для з'ясування особливостей використання мовних одиниць у мовленні для передачі авторського задуму, оцінок, ставлення, розуміння, а перехід від спостережень над авторським текстом до побудови власних висловлювань допомагає учням не тільки зрозуміти роль тієї чи іншої мовної одиниці в мовленні, а й усвідомити їх життєвий зміст, пізнати красу мови.

Завдання мають привернути увагу старшокласників до краси художнього слова, його звучності, мелодійності, стимулювати учнів до побудови власного тексту. Організовані через завдання виразне читання, мовний аналіз і власна творчість учнів збагачують їх пам'ять образами, створеними за допомогою слів. Ці образи змушують думати, збуджують почуття. Художнє слово стає сферою активної духовної діяльності школяра фіксується їхня самосвідомість, ставлення до світу.

У процесі організованого за допомогою завдань сприймання текстів учні зіставляють свої ідеали, свої погляди, почуття і вчинки із закладеними в текстах моральними і естетичними цінностями, нормами, вимогами, правилами співжиття. Це сприяє усвідомленню обов'язків, виховує відповідальність за власні цінності, поведінку, вчинки, формує відповідальне ставлення до рідної мови, моральні якості, духовність.

Для вдосконалення діяльнійної (стратегічної) компетентності учнів велику роль відіграють вправи з творчим завданням. Наприклад:

Прочитайте текст. Зверніть увагу на особливості української літературної вимови та художні засоби, якими автор передає любов до матері та рідного дому. Свої спостереження оформіть як невеличкий твір.

Мамина колискова

Вслухаюся в поетичні образи колискових і уявляю немовлятку, котре покліпає віями – дрімота-сон ходить біля вікон, заглядає у шибки, а там, на воротах, стоїть кіт у червоних чоботях, легеньким помахом крил птахи поза точком приносять кашку з молочком, тільки зозуля, примостившись на покуті, не поспішає – хоче сплести тугого барвистого віночка з рути-м'яти, хрещатого барвінку й запашних василечків та десь далеко-далеко виряджається козак у військо, щоб татарин-бусурман не заповонив сестрицю. “Художні образи в колискових піснях нечисленні, – приходять на спомин вислів з монографічного дослідження про цей пісенний жанр, – але всі вони виписані пензлем щедрої любові. Тут бачимо kota, голуба, зозулю, сон, дитину, батька. А над усіма ними – величний образ жінки-матері, ніжне серце якої переповнене безмежною любов'ю до дитини”.

Краєм ока оглядаю сволок. Он там із вимоленого зазубриною, ще й досі, обмашений білою глиною, горбатіє скоблик – на ньому не одне літо вигойдувалась колиска. Поруч рябіє густе плетиво зарубок – за давнім звичаєм, коли народжувалась дитина, робили своєрідні метрики-мітки. Кожна така позначка символізувала поповнення роду. Крізь пелену років згадую і свою причетність. “Тобою, – наче здогадується ненька про мої думки, – й завершився колисковий рід...” – “Цікаво, – беруть невтямки, – чи збереглося хоч щось з цього господарства?” Мати усміхається, і її очі проймаються невимовною радістю: “Аякже, вона он там, на горищі висить. Споконвік у народі існував звичай: вийшло з ужитку колиску ніколи не викидали на звалок, її берегли доти, доки люди жили в осідлі...” – “А з якого дерева робили їх?” – “Із клена, калини або ясена, щоб діти були дужими та співочими. А для чого усе це треба знати, адже зараз майже ніхто не користується ними? – і, не дочекавшись відповіді, додає: – Ти по світах уже бував, з багатьма людьми зустрічався, то скажи мені: чи вміють теперішні молодіці співати колискові?” *В. Скуратівськи*

Тексти такого типу виховують у підростаючого покоління любов до матері, рідного дому та українських традицій. Під час виконання завдань школярі мають можливість збагатити свій лексичний запас, ознайомитись та проаналізувати художні засоби, які використані у тексті. Творче завдання сприяє розвитку образного мислення та монологічного мовлення.

Для розвитку діяльнійної (стратегічної) компетентності учнів важливими є вправи пошукового характеру. Наприклад:

*Прочитайте текст. Визначте його основну думку. Користуючись матеріалом тексту, скажіть, яких вимог слід додержуватись під час дискусії. Запишіть їх у формі пам'ятки. З'ясуйте значення слова **опонент** за тлумачним словником.*

Уміння переконувати

Під час дискусії необхідно уміти швидко визначити головні проблеми й зосередити зусилля на їх розв'язання.

Досвід показує, що в дискусії слід керуватися правилом: “Поступись опонентіві усім, чим можна поступитися, і не стверджуй нічого такого, чого не можеш довести”.

Якщо ви хочете переконати слухачів у правильності того, що говорите, то не досить буде сказати “це так і ось так”. Не думайте, що люди повірять вам лише тому, що ви їм про це говорите. Щоб їх переконати, треба неодмінно викласти докази у формі фактів або свідчень.

Одним із видів доказу є посилання на авторитет. Адже більшість знань нам опосередковано передали люди, які були або є фахівцями у тій чи іншій галузі.

Щоб доказ був переконливим, необхідно назвати ім'я та прізвище авторитетної людини, на яку посилаєтесь. Замало сказати: “Багато визначних учених вважають, що ...”

Щоб вплинути на аудиторію, промовець повинен бути впевнений у своїх силах, уміти завоювати повагу слухачів своїм виступом. Його мова має свідчити про те, що він досконало знає предмет і добре підготувався до виступу. Початок виступу мав вирішальне значення для створення у слухачів приємного враження. Жести і міміка повинні бути невимушеними, а темп мовлення ні монотонним, ні надто швидким.

Запальна дискусія закінчилась. Ваші аргументи перемогли, більшість учасників дискусії з вами погодились. Аргументи іншої сторони були відкинуті. Поставте себе на місце опонента. Подбайте про те, щоб ваш супротивник після дискусії не залишався самотнім, щоб він не відчував озлобленості і гіркоти поразки.

Запам'ятайте, що там, де один тріумфує, у другого виникає неприємне відчуття програної справи. Натомість там, де ніхто не поводить як переможець, ніхто не відчуває себе переможеним (за І. Томаном)

Зміст тексту має пізнавальне значення. Учні удосконалюють уміння виділяти головне з-поміж другорядного та оформлювати його. Наявне також і завдання пошукового характеру, яке стимулює навчальну діяльність. Комплекс таких завдань дає змогу вчителю не лише перевірити якість засвоєних учнями знань, а й зосередити їхню увагу на головній думці.

Вартісними для розвитку стратегічної компетентності є перекази тексту із творчим завданням. Наприклад:

Прочитайте текст – опис картини з обрамленням, перекажіть його і запишіть. Продовжте виклад власного ставлення до персонажа картини – козака Мамаю. Висловіть своє враження від опису, передайте відчуття відображеного часу, подій.

Картину він пам'ятає стільки, скільки і себе на світі... Варто закрити очі, а вона – перед ним, як намальована.

Безмежним, осяйним степом летить вершник. Баский кінь, вірний товариш, наче виростає із землі, а в буйній гриві весело грають живі вихори і несуть понад високими і густими травами козацьку пісню...

Гордий і сильний, вершник випростався в сідлі на весь свій могутній зріст, чолом, здається, сягнув до хмар, а душу відкрив пісням. Руки бережно тримають кобзу, простягаючи її назустріч вітрам, пальці лежать на струнах, але наче не вони перебирають струни, а степовий вітер креше копитами буйний кінь, мовчать пістолі, відпочиває шабля, насторожено, мов на чатах, виструнчився над сідлом спис, тільки кобза промовляє на весь степ. То владарює пісня! Але як тільки загримить у степу від чужого копита – вдарить пісня тривогу, полетить сполохом по рідній землі, а замість кобзи блисне в руках шабля, заговорять пістолі, караюче для ворога свисне спис.

Хлопець відриває погляд від картини і чує, як його охопило дивне відчуття: ніби оце він побував разом з козаком у степу, промчався вихором на коні, бо й досі срібним передзвоном озиваються струни кобзи і далеким відлунням вторить пісня. *Я. Гоян*

Висновки. Отже, у старших класах на уроках української мови продовжується робота над формуванням, розвитком і вдосконаленням діяльнісної (стратегічної) компетентності учнів. Це здійснюється через виконання комплексних завдань: аналіз текстів, розв'язання творчих і пошукових завдань, написання тестів, підготовку творів різних типів та жанрів, вправ на переклад.

Список використаної літератури

1. Мацько Л. І. Стратегія мовної освіти / Л. І. Мацько // Педагогічна газета. – 2004. - №5. – С.3.
2. Пометун О. Компетентісний підхід – найважливіший орієнтир сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005, - №1. – С.65-69.
3. Родигіна І. Компетентісно орієнтований підхід у навчально-виховному процесі / І. Родигіна // Відкритий урок. – 2005. – №1-4. – С.140-150.
4. Остапенко Н. М. Аналіз чинних навчальних планів, програм, підручників, навчально-методичних посібників зі спеціальності «Українська мова і література» у контексті компетентісного підходу / Н. М. Остапенко // Вісник Черкаського університету. – Вип.125. – 2008. – С.8-13. (Серія «Педагогічні науки»).
5. Скуратівський Л. Стратегії формування мислення учнів як чинника мовленнєвого розвитку / Л. Скуратівський // Дивослово. – 2005. – №6. – С.2-6. Шляхова В. В. Мотиви у формуванні мовної особистості / В. В. Шляхова // Вісник Черкаського університету. – Вип.104. – 2005. – С.122-129. (Серія «Педагогічні науки»).
6. Пентилюк М. І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / М. І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 2009. – №3. – С.8.10.

7. Яремчук В. Розвиток мовленнєво-мисленнєвої діяльності школярів / В. Яремчук // Рідна школа. – 2004. – №12. – С.30-33.
8. Українська мова: програма для загальноосвітніх навчальних закладів, 5-12 класи / [Г. Т. Шелехова, В. І. Тихоша, А. М. Корольчук, В. І. Новосолова, Я. І. Остаф]; за ред. Л. В. Скуратівського. – К.: Ірпінь. – 2006. – 176 с.

References

1. Matzko L. I. (2004) The Strategy of Language Education. *Pedagogichna gazeta (Pedagogical newspaper)*, 5, 3 (in Ukr.)
2. Pometun O. (2005) The Competence Approach is the Most Important Landmark of Modern Education *Ridna shkola (Native school)*, 1, 65-69 (in Ukr.)
3. Rodygina I. (2005) The Competence Oriented Approach in the Educational Process *Vidkryty urok (Open lesson)*, 1-4, 140-150 (in Ukr.)
4. Ostapenko N. M. (2008) The Analysis of Functioning Curricula, Programs, Textbooks, Teaching AIDS, in Specialty "Ukrainian language and literature" in the Context of The Competence Approach *Visnyk Cherkaskogo Universitetu. Seriya Pedagogichni nauki (The bulletin of Cherkasy university. Series Pedagogical sciences)*, 125, 8-13 (in Ukr.)
5. Skurativsky L. (2005) Strategies of Pupils ' Thinking Formation as a Factor in Speech Development *Dyvoslovo (Wonderword)*, 6, 2-6 (in Ukr.)
6. Shlyahova V. V. The Motives in the Formation of Linguistic Identity *Visnyk Cherkaskogo Universitetu. Seriya Pedagogichni nauki (The bulletin of Cherkasy university. Series Pedagogical sciences)*, 104, 122-129 (in Ukr.)
7. Pentiluk M. I. (2009) Scientific Principles of Communicative Orientation in the Teaching of the Native Language *Ukrayinska mova I literatura v shkole (Ukrainian language and literature in school)*, 3, 8-10 (in Ukr.)
8. Yaremchuk V. (2004) The Development of speech-cognitive activity of schoolchildren *Ridna shkola (Native school)*, 12, 30-33 (in Ukr.)
9. Skurativsky L., ed. (2006) *Ukrainian language: program for the secondary general education schools, 5-12 grades*. Kyiv: Irpin (in Ukr.)

RIABOKON Victoria Viktorivna,

researcher of department teaching methods, style and culture of Ukrainian Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: nata0420@ukr.net

FEATURES OF FORMATION OF ACTIVITY (STRATEGIC) COMPETENCE IN SENIOR PUPILS AT LESSONS UKRAINIAN LANGUAGE

Summary. *Introduction.* The article is devoted to clarifying the peculiarities of activity (strategic) competence formation of the secondary general school pupils in Ukrainian language classes. Purpose. It represents according to the requirements of the Ukrainian language school program the complex of exercises and tasks for senior pupils directed to the development and perfection of the skills, composing the activity (strategic) competence – organizational and control, general cognitive, creative, ethical-aesthetic skills. Active (strategic) competence is considered to be an important component (type) of communicative competence of a pupil which belongs to the group of basic (core) essential competencies of the general secondary education institutions graduates.

Results. The article emphasizes that the current Ukrainian language program for grades 5-11 provides for the development in pupils such skills as organizational and control, which regulates the achievements in determining the motive and purpose of their own activities, its planning until the goal is reached, the conceived plan implementation, ability to estimate the result and make appropriate conclusions; general cognitive abilities, which provides for independent work of a pupil, aimed at the analysis of language and non-language concepts, phenomena, regularities, comparison, systematization, generalization, specification for the purpose of formulation of conclusions based on observations, highlighting the main and the secondary, modeling language and non-language concepts, phenomena, regularities; creative skills, developing the pupil's thinking, i.e. the ability to represent on one's own verbally described objects, phenomena, improvise on the basis of perceived, to resort to the further development of certain events and phenomena, to transfer freely previously acquired knowledge in a new situation, to notice and to formulate problems in the process of learning and life creation, to make assumptions about the solution of a specific problem, to pick arguments for the proof of the certain position correctness and the refutation of the false assumptions and assertions; aesthetic-ethical skills, according to which the pupil sees and appreciates beauty in language phenomena, the phenomena of nature, in art, in human actions and the results of their activity, is able to assess critically the compliance of his or her own actions with the universal moral norms, to eliminate the detected nonconformity, has the ability to put herself or himself in the position of the other person.

Key words: activity (strategic) competence, the functioning Ukrainian language program for the pupils of the secondary general education schools, the requirements for the formation of pupils' activity (strategic) competencies, the lesson of the native language, the exercises and the tasks directed on formation of activity (strategic) competence of pupils.

Одержано редакцією 22.01.2016
Прийнято до публікації 24.01.2016

УДК 378.112:005

МУРОМЕЦЬ Вікторія Григорівнакандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та історії педагогіки, докторант Київського університету імені Бориса Грінченка
e-mail: vika.muromets@gmail.com**КОМПЕТЕНТІСНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

***Анотація.** Стаття присвячена аналізу професійної підготовки студентів магістратури в умовах диверсифікації вищої освіти. У ній акцентовано увагу на проблемі розвитку загальних компетентностей студентів магістратури у контексті світових тенденцій. У статті підкреслено, що формування конкурентоздатного фахівця має відбуватися на засадах модернізації вищої професійної освіти з урахуванням широкого компетентнісного поля. Наголошено, що одним із основних завдань підготовки студентів магістратури є системне підвищення якості вищої освіти на інноваційній основі; визначеність й унормування змісту всіх підсистем освіти, що забезпечує усталену систему знань і загальних компетентностей, потужну професійно кваліфіковану кадрову базу для економічного зростання держави, конкурентоспроможність вітчизняних працівників на зовнішньому ринку праці.*

***Ключові слова:** компетентнісний підхід, загальні (універсальні, ключові, трансверсальні, надпредметні) компетентності, студенти магістратури, управління розвитком, конкурентоздатний фахівець, якість вищої освіти.*

Постановка проблеми. Вхідження України в європейський освітній простір супроводжується інтеграційними процесами, збільшенням і розширенням інтернаціоналізації, інформатизації і масифікація вищої освіти. Саме тому пріоритетне значення в умовах світових глобалізаційних процесів набуває підготовка конкурентоспроможних фахівців на основі компетентнісного підходу. Сфера вищої освіти одночасно стає активним учасником, рушійною силою і каталізатором основних тенденцій суспільного розвитку на сучасному етапі. У такому контексті тенденції до інтеграції освітніх процесів в значній мірі впливають на модернізацію освіти, що відбувається в Україні.

Аналіз останніх публікацій. Сучасні українські та російські дослідники, міжнародні організації інтенсивно розвивають ідеї запровадження компетентнісного підходу в освіті, оскільки компетентність набуває статусу особливої реальності, важливою як у сфері професійної освіти, так і в практичній діяльності. Так, компетентнісний підхід є предметом наукового дослідження українських вчених: І. Бабіна, П. Бачинського, Н. Бібік, Г. Гавришак, І. Гудзик, Н. Дворнікова, С. Калашникової, О. Локшиної, О. Пометун, І. Родигіна, О. Савченко, С. Сисоевої. У наукових дослідженнях російських вчених забезпечення якості впровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти вивчали М. Авдєєва, В. Байденко, О. Бондаревська, А. Вербицький, І. Зимня, В. Краєвський, А. Хуторський. Проте, вивчення практики роботи вищих навчальних закладів України свідчить про відбувається переосмисленні у галузі філософії освіти, оновленні змісту, організаційних форм, методів і засобів професійної підготовки студентів магістратури з урахуванням компетентнісного підходу. Це актуалізує необхідність створення єдиного освітнього простору, основними ознаками якого є якість освіти, мобільність студентів, викладачів, дослідників, багатогранність і гнучкість змісту освітніх програм і технологій їх реалізації.

Метою статті є аналіз професійної підготовки студентів магістратури в умовах диверсифікації вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Актуальним завданням системи вищої освіти на сучасному етапі є забезпечення якості освітніх послуг на засадах практичної реалізації компетентнісного підходу у підготовці конкурентоздатного фахівця, що відіграє ключову роль у створенні єдиного Європейського освітнього простору. Вхідження України до європейського та світового освітнього простору супроводжується інтеграційними процесами, збільшенням та розширенням інформатизації. Саме тому пріоритетного значення в умовах світових глобалізаційних процесів набуває підготовки конкурентоспроможних фахівців на засадах компетентнісного підходу.

Розвиток національної системи вищої освіти на основі компетентнісного підходу вимагає поступового запровадження європейських норм і освітніх стандартів до змісту вищої освіти, підготовку професійно-компетентних фахівців. У такому контексті діяльність країн-членів Європейського Союзу спрямована на збереження і розвиток європейських цінностей, міжнародне співробітництво у сфері освіти. Передумови для цього закладені в Національній доктрині розвитку освіти, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр.

Так, одним з основних завдань підготовки педагогічних кадрів відповідно до Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки є системне підвищення якості освіти на інноваційній основі; визначеність і нормування змісту всіх підсистем освіти, забезпечення стійкої системи знань і компетенцій, потужну професійно кваліфіковану кадрову базу для економічного зростання держави, конкурентоспроможність вітчизняних працівників на зовнішньому ринку праці; створення сприятливих умов для професійного вдосконалення і творчості педагогічних працівників [2]. Отже, чітко простежується необхідність забезпечення підвищення якості професійної компетентності студентів магістратури вищих навчальних закладів, підготовки їх як високопрофесійного фахівця, здатного до ефективної професійної діяльності.

У сучасних реаліях вищої освіти в Україні концептуальні положення компетентнісного підходу сприяють фундаменталізації системи неперервної професійної освіти, відкритості, прозорості, визнанню періодів і термінів підготовки (навчання) фахівців з вищою освітою, розробки рамок кваліфікації, профілі різних фахівців для подальшої інтеграції в європейський освітній простір.

Такі трансформаційні процеси є ключовими у ряді нормативних документах в галузі розвитку національної вищої освіти в Україні, зокрема: Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України, Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір; комплексі нормативних документів для розробки складових системи галузевих стандартів вищої освіти, Концепції гуманітарного розвитку України до 2020 року, указах Президента України «Про затвердження Державної цільової соціальної програми «Молодь України на 2009-2015 роки»; рішеннях підсумкових колегій Міністерства освіти і науки України та інших документах. Проблеми розвитку та підвищення якості вищої освіти відображені в законодавчо-нормативній базі, зокрема, в таких документах, як: Закон України «Про освіту» (1991 р), Закон України «Про вищу освіту» (2002; 2014 г.).

Основні положення інтеграції науки і освіти України в європейську спільноту наголошується в Національній доктрині розвитку освіти (2002 г.) до них відносяться насамперед такі: підвищення якості освіти, здійснення моніторингу ефективності діяльності освітньої системи на національному рівні; децентралізація управління освітою шляхом розширення державно-громадського партнерства в соціальній сфері; структурна перебудова системи освіти відповідно до потреб забезпечення безперервності освіти; формування готовності вчителів та навчальних закладів до інноваційної діяльності; розвиток ринку освітніх послуг; розширення міжнародного співробітництва, моніторинг та використання інноваційних ідей зарубіжного досвіду в сфері освіти.

У свою чергу І. Зимня розглядає компетентнісний підхід саме в проектуванні професійної підготовки студентів магістратури для подальшої розробки освітніх стандартів, що відображають якісні результати освітнього процесу в різного роду компетенціях [1]. Вчена зазначає, що поняття компетентності включає не тільки когнітивну і операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову. «Воно включає результати навчання (знання та вміння), систему ціннісних орієнтацій, звички. Компетентність завжди є актуальним проявом компетенції»[1].

Більшість зарубіжних дослідників, аналізуючи категорії «компетентність» і «компетенція», виділяють два типи навчальних результатів: загальна компетентність (key competency) і спеціальна (предметна) компетентність (specific competency). На думку вчених, загальна компетентність розуміється як здатність до аналізу і синтезу, загальні знання, здатність до самостійного навчання, співпраці і комунікації, цілеспрямованість, лідерські якості, організованість і здатність до планування. В принципі, це ті здібності, які «необхідні у будь-яких ситуаціях, не тільки тих, пов'язаних з певною галуззю. Крім того, більшість з них можна розвинути або знищити відповідно чи не відповідає навчальним методом або в певному форматі» [3].

Згідно формулюваннями ЮНЕСКО, освіта являє собою процес соціалізації індивіда, в ході чого відбувається становлення його здібностей до саморозвитку, пов'язаних з формуванням когнітивних (learning to know – вчитися знати, професійно-методична компетентність), діяльнісних (learning to do – вчитися робити, компетентність в плані діяльності, перетворення задуманого в життя), комунікативних (learning to live together – вчитися жити разом, соціально-комунікативна компетентність) і світоглядних (learning to be – вчитися бути, компетентність в плані особистості) компетентностей [3].

Важливе значення для реформування системи вищої освіти в Україні мають результати проекту «Tuning Education Structures in Europe» («Налаштування освітніх структур в Європі») [4], підтриманого Європейською Комісією, в якому для реалізації цілей Болонської декларації поставлена задача визначити точки конвергенції і виробити загальне розуміння кваліфікацій за рівнями в термінах компетенцій як результатів навчання. Проектом запропонована теоретична модель компетенцій майбутніх фахівців і виділені наступні категорії загальних компетенцій: інструментальні (когнітивні здібності, методологічні здібності, технологічні вміння, лінгвістичні вміння, комунікативні компетенції) міжособистісні (вміння виражати почуття і відносини, критика і самокритика, вміння працювати в колективі і т. д.); системні (поєднання розуміння, ставлення і знання, дозволяє аналізувати складові системи і її цілісність, вміння планувати системні зміни, конструювати нові системи) [3].

Спеціальні компетенції, визначені проектом на основі аналізу окремих напрямів підготовки фахівців другого циклу (ступінь магістр):

1) володіти предметною областю на підвищеному (просунутому) рівні, тобто володіти новітніми методами і технологіями (дослідження), знати новітні теорії та їх інтерпретації; 2) критично відслідковувати й осмислювати розвиток теорії і практики; 3) володіти методами незалежного дослідження і вміти пояснювати його результати на просунутому рівні; 4) бути здатним зробити оригінальний внесок у дисципліну, враховуючи канони певної предметної області, наприклад, в рамках кваліфікаційної роботи; 5) демонструвати оригінальність і творчий підхід; 6) опанувати компетенціями на професійному рівні.

Таким чином, вивчення вітчизняних і зарубіжних наукових джерел, спостереження за інтеграційними процесами, що відбуваються на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти в Україні, що впливають на модернізацію професійної підготовки студентів магістратури, ми виявили ряд протиріч, що потребують вирішення, а саме між:

- посиленнями вимогами європейського ринку праці до професійної підготовки студентів магістратури в Україні і недостатньою державною підтримкою реалізації відповідної підготовки в умовах університетської освіти;
- певної потребою українського суспільства у фахівцях, що володіють новим типом професійного мислення і тенденціями інтеграції та спеціалізації у професійній підготовці на компетентнісній основі;
- трансформацією цілей системи професійної підготовки студентів магістратури, обумовленої зміною освітньої парадигми, і нерозробленістю теоретичних основ такої підготовки з урахуванням компетентнісного підходу;
- між сучасними підходами до визначення компетентнісних основ професійної підготовки студентів магістратури та недостатнім розумінням соціальної значущості якісної підготовки майбутніх конкурентоспроможних фахівців;
- зростанням потреби в теоретико-методологічному обґрунтуванні проблеми професійної підготовки студентів магістратури в країнах Європейського Союзу з урахуванням новітніх освітніх вимірювань та недостатнім рівнем розробки її окремих аспектів у вітчизняних наукових джерелах.

У 2014 році був прийнятий новий «Закон про вищу освіту», основний ідеєю якого є імплементація концептуальних положень у сферу вищої освіти України для забезпечення європейського рівня діяльності вищої школи. Реформування вищої освіти в українських вищих навчальних закладах ґрунтується на концептуальному положенні про те, що професійна підготовка студентів магістратури може бути забезпечена інтеграцією інтелектуального, культурного, соціального, науково-технологічного аспектів розвитку суспільства і необхідністю обґрунтування такої інтеграції на різних рівнях: методологічному, теоретичному, практичному та методичному.

Дослідження компетентнісних основ професійної підготовки студентів магістратури в Україні реалізовано в основному на основі системного, культурологічного, порівняльного, цілісного та компетентнісного підходів. Розглянемо ці підходи більш детально.

Приміром, системний підхід дозволяє розглянути процес професійної підготовки студентів магістратури і виділити як системоутворюючий фактор такої підготовки; змодельовати систему професійної підготовки студентів магістратури як систему ключових понять дослідження; структуру професійної підготовки студентів магістратури та дозволив виділити спільні та відмінні риси у професійній підготовці студентів магістратури для визначення напрямків використання досвіду країн Європейського Союзу в системі професійної підготовки студентів магістратури в Україні.

Культурологічний підхід дозволяє дослідити становлення майбутнього фахівця як носія висококультурної та освіченої особистості, здатного до свідомого визначення і реалізації цілей освітнього процесу, професійної готовності до визначення перспективних цілей освітніх систем, враховуючи інтернаціоналізацію і глобалізацію.

Порівняльний підхід спрямований на здійснення аналізу системи професійної підготовки студентів магістратури в країнах Європейського Союзу в цілому, і в кожній країні зокрема, з'ясування спільних і відмінних рис у становленні та розвитку реалізації компетентнісного підходу в країнах ЄС, їх порівняння з вітчизняними моделями професійної підготовки майбутніх фахівців.

Концептуальні засади цілісного підходу реалізуються для вивчення професійної підготовки майбутніх фахівців як об'єкта дослідження з позиції цілого явища; визначення основних елементів, частин, сторін об'єкта, як цілісної системи, їх специфіки та особливостей. Головна особливість цілісного підходу, відрізняє його від інших методологічних підходів до дослідження, полягає в тому, що цілісний підхід, насамперед, передбачає аналіз цілісності досліджуваного і проєктованого феномена якості особистості, особистості в цілому, педагогічного процесу, його фрагмента, «одиниці»), шляхів забезпечення і підвищення його цілісності. А це можна забезпечити, якщо методологію цілісного підходу реалізувати в процесі здійснення всіх інших підходів [1, с. 15].

Висновки. Запровадження компетентнісного підходу використовується у дослідженнях професійної підготовки студентів магістратури з урахуванням специфіки їхньої майбутньої професійної діяльності, є відображенням загальних і професійних знань, умінь і навичок, особистісних якостей, професійних прагнень для ефективної педагогічної, науково-дослідної діяльності в умовах університетської освіти. Таким чином, саме сукупність певних підходів утворює системну цілісність, яка дозволяє сформулювати цілісну концепцію професійної підготовки студентів магістратури на компетентнісній основі в Україні.

Список використаної літератури

1. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
2. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe: Report of the Symposium Berne, Switzerland, 27-30 March 1996 / Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg. – 1997. – P. 11.
3. Tuning Educational Structures in Europe. – http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html, 25.10.2005 p.

References

1. Zimnyaya I. A Key competence as effectively-target competency-based approach to education. Author's version. – М.: Research center of problems of quality of training, 2004 – 42 p. (in Russ).
2. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe: Report of the Symposium Berne, Switzerland, 27-30 March 1996 / Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg. – 1997. – P. 11.
3. Tuning Educational Structures in Europe. – http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html, 25.10.2005 p.

MUROMETS Victoria Grygorivna,

Ph.D., assistant professor of theory and history of education, Doctoral Borys Grinchenko Kyiv University
e-mail: vika.muromets@gmail.com

COMPETENCE FUNDAMENTALS TRAINING UNDER MASTER STUDENT OF UNIVERSITY EDUCATION IN UKRAINE

Summary. Introduction. The article analyzes the training of Master students in terms of diversification of higher education. It is accented attention on the problem of general competences of Master students in the context of global trends.

Purpose. The article stressed that the formation of competitive professional should be based on the modernization of higher education given the wide field of competence.

Results. Emphasized that one of the main tasks of preparing students magistracy system is improving the quality of higher education on the basis of innovation; determination and regulation of the content of education subsystems, providing well-established system of knowledge and general competencies, a strong professional skilled personnel base for the economic growth of the state, the competitiveness of domestic workers on the external labor market. Urgent task of higher professional education at the present stage is to provide quality educational services on the basis of the practical implementation of competence approach in preparing competitive specialist, plays a key role in the creation of a single European educational space. Ukraine's accession to the European and world educational space accompanied by integration processes, increase and extension information. That is why the priority in terms of world globalization takes training competitive specialists on the basis of competence approach. The study of domestic and foreign scientific sources, monitoring processes occurring at the present stage of reforming higher education and influence the modernization of vocational training of students of Master, actualize consideration paradigmatic change in education, the transition to educational paradigm updates the definition (identification and diagnosis) general competencies of graduates high school. Therefore, the implementation of the European educational goals due to the globalization of all spheres of modern life and leading a dominant modern information and communication technologies, is not possible without thorough research trends of general competencies students.

Conclusion. It is one of the main tasks of preparing students magistracy system is improving the quality of education on the basis of innovation; determination and regulation of the content of education subsystems, providing well-established system of knowledge and common (universal) competencies powerful professionally qualified personnel base for the economic growth of the state, the competitiveness of domestic workers on the external labor market; creating favorable conditions for professional development and work of teachers.

Key words: competence approach, common (universal, key, transversal) competency, students of magistracy, management development, competitive specialist, quality higher education.

Одержано редакцією 23.01.2016
Прийнято до публікації 24.01.2016

УДК 378.147:159.9 – 057.87(043.3)

РАТЄЄВА Вікторія Олександрівна

здобувач кафедри теорії і методики професійної освіти
МАУП, практичний психолог Сумського державного
педагогічного університету імені А.С.Макаренка
e-mail: vika.muromets@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. Статтю присвячено висвітленню педагогічних умов формування готовності майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності. Представлено особливості авторської програми для студентів-психологів «Основи естетотерапії у професійній діяльності психолога». Підкреслено значущість її опанування студентами для розвитку подальшої професійної компетентності і подальшої професійної реалізації. За результатами констатувального етапу педагогічного експерименту доведено, що підвищення рівня готовності майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії буде ефективним за умови розробки та упровадження в професійну підготовку педагогічних умов.

Ключові слова: естетотерапія, майбутні психологи, професійна діяльність, готовність, авторська програма, педагогічні умови, професійна компетентність.

Постановка проблеми. Перехід від індустріального до насиченого інформаційно-технологічного простору відкриває нові орієнтири у соціокультурному житті суспільства, що якісно змінює освітні потреби щодо підготовки та подальшої професійної діяльності сучасних психологів. Науковці вказують на важливість урахування багатоаспектного характеру формування професійної компетентності у майбутнього фахівця. Стає пріоритетним соціальне замовлення на професіонала, який володіє здоров'язберезувальними

технологіями навчання і виховання, здатний організувати здоров'язбережувальний навчально-виховний процес та готовий розвивати здоров'язбережувальну компетентність учнів естетотерапевтичними засобами. Однак, проблема формування готовності майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності не була об'єктом і предметом спеціального дослідження вчених.

Аналіз останніх публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури довів, що процес професійної підготовки психолога досліджували Г. Абрамова, О. Бондаренко, І. Дубровіна, Ю. Ємельянов, С. Максименко, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Чепелєва, Т. Яценко та ін. Ідеї компетентнісного підходу в професійній підготовці розвивають у своїх працях Н. Бібік, О. Гура, Л. Даниленко, Л. Карамушка, В. Маслов, Л. Паращенко, Є. Павлютенков, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський та ін. Наукові підходи щодо ідеї впровадження арт педагогіки і арт терапії в освітній процес закладів вищої освіти досліджували О. Дутчак, Л. Лебедева, В. Муромець, О. Федій.

Втім, недостатньо висвітленим у теорії та практиці залишається питання формування готовності майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Метою статті є висвітлення обґрунтованих педагогічних умов формування готовності майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Важливою складовою суспільного розвитку, умовою та основою стабільності соціуму є фізичне та психологічне здоров'я населення. У цьому контексті важливу роль відіграє вплив різних видів мистецтва на емоційно-чуттєву сферу особистості з метою створення для неї психологічного комфорту та розкриття творчого потенціалу. Саме такий вплив має естетотерапія, що визначається як системою інтегративної терапії, яка передбачає лікування кольором, рухом, драмою, малюнком, звуком тощо й несе в собі інструменти збереження цілісності людської особистості, її духовного ядра. Не маючи протипоказань, естетотерапія може бути використана не лише у психотерапії, а й у педагогічній діяльності та соціальній роботі. Наразі стає актуальним питання щодо формування ціннісного ставлення до здоров'я шляхом залучення до освітнього процесу різних видів художньо-творчої діяльності у формі арт-терапевтичних методик, які ґрунтуються на мобілізації творчого потенціалу людини, внутрішніх механізмів саморегуляції та зцілення. Цей психотерапевтичний напрямок включає в себе багато інших, таких як психотерапія, ігротерапія, психодрама, музикотерапія, танцювальна терапія, символдрама.

У науково-педагогічному розумінні О. Федій [5], естетотерапія розглядається як метод розвитку та зміни особистості, групи чи колективу за допомогою різних видів і форм мистецтва та творчості. Види естетотерапії, представлені у психології та медицині, відповідають існуючим видам мистецтв. Виділяють ізотерапію, музикотерапію, танцювальну терапію, драмотерапію, казкотерапію, бібліотерапію, маскотерапію, етнотерапію, ігротерапію, кольоротерапію, фототерапію, куклотерапію, ароматерапію, глінотерапію, робота з піском та глиною, гримотерапія, кольоротерапія, кіно терапія, робота з метафоричними асоціативними зображеннями, ландшафтна терапія, пластікодрама, мандалотерапія тощо. Крім того, кожен із цих видів має безліч естетотерапевтичних технік, які застосовуються для вирішення внутрішніх і міжособистісних конфліктів, кризових ситуацій, вікових криз, травм, невротичних і психосоматичних розладів тощо.

Під час формувального етапу педагогічного експерименту нами було з'ясовано, що необхідними педагогічними умовами ми визначили наступні.

Перша педагогічна умова формування готовності майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності полягає у інтеграції у зміст професійної освіти майбутніх психологів навчальної програми «Основи естетотерапії у професійній діяльності майбутніх психологів» для підвищення рівня готовності до використання засобів естетотерапії.

Аналіз результатів констатувального етапу педагогічного експерименту довів, що 69% майбутніх психологів не володіють знаннями і навичками щодо особливостей використання засобів естетотерапії під час консультативної взаємодії з дітьми і підлітками. Саме тому, однією з обґрунтованих нами ефективних педагогічних умов формування готовності майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності є розробка та впровадження у професійну підготовку авторської навчальної програми «Основи

естетотерапії у професійній діяльності майбутніх психологів» (кількість годин – 144). Розкриємо її більш детально. Програма складається зі вступу, плану навчального процесу, тематичного плану програми, очікуваних результатів від програми.

НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ»

| № з/п | Назва дисципліни | Види навчальної роботи | | Загальний обсяг годин | Загальна кількість годин на тиждень |
|---------------------------------|--|------------------------|------------|-----------------------|-------------------------------------|
| | | лекції | практичні | | |
| 1. | Ізотерапія | 4 | 16 | 20 | |
| 2. | Піскова терапія | 4 | 16 | 20 | |
| 3. | Фототерапія | 4 | 16 | 20 | |
| 4. | Лялькотерапія | 4 | 16 | 20 | |
| 5. | Метафоричні асоціативні зображення та проєктивні карти | 4 | 16 | 20 | |
| 6. | Казкотерапія | 4 | 16 | 20 | |
| 7. | Кінотерапія, бібліотерапія | 4 | 16 | 20 | |
| 8. | Підсумкове залікове заняття | - | - | 4 | |
| Загальна кількість годин | | 32 | 112 | 144 | 4 |

ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

Мета програми: формування та розвиток психолого-педагогічних знань у галузі естетотерапії, ознайомлення з теорією та історією створення естетотерапевтичних технік, оволодіння різними техніками та методиками естетотерапії майбутніми психологами.

Завдання програми:

- ознайомлення з основними поняттями естетотерапії;
- ознайомлення з принципами та підходами консультування засобами естетотерапії;
- вивчення основних естетотерапевтичних напрямів;
- формування навичок діагностики проблематики клієнта в естетотерапії;
- розвиток здатності будувати естетотерапевтичну стратегію у психолого-педагогічному консультуванні;
- формування вміння органічно вплітати естетотерапевтичні прийоми у психокорекційну роботу та консультування.

Обсяг знань, умінь і навичок: студенти мають прослухати 32 години лекцій та 112 годин – практичних занять. **Критерії оцінювання знань:** наприкінці кожного тематичного модуля студенти мають виконати практичне завдання. Завершається вивчення дисципліни за вибором «Основи естетотерапії у професійній діяльності майбутніх психологів». Прогнозований результат від навчальної дисципліни передбачає розширення компетентнісного поля майбутніх психологів: *студенти повинні знати:* основні теорії естетотерапії; основні принципи естетотерапії; базові поняття естетотерапії; фактори психотерапевтичного впливу в естетотерапії, основні напрями, шляхи терапевтичної роботи в естетотерапії; принципи підбору естетотерапевтичних технік під час консультування; *студенти повинні вміти:* діагностувати проблематику клієнтів в естетотерапевтичному ключі; будувати терапевтичну стратегію у роботі з клієнтом; підбирати методи і техніки роботи, застосовуючи естетотерапевтичні методики, адекватні клієнтському запиту; використовувати техніки з різних естетотерапевтичних напрямків (музикотерапії, бібліотерапії, лялькотерапії, казкотерапії, кінотерапії, бібліотерапії, мандалотерапії, гримотерапії, ізотерапії тощо).

Зазначимо, що перевірка ефективності педагогічних умов формування готовності майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності відбувалась за рахунок внесення прогресивних змін у цілісне функціонування їхньої професійної підготовки з урахуванням конкретної соціальної ситуації, що дало змогу підвищити рівень професійної компетентності.

Реалізація *другої педагогічної умови* передбачає залучення майбутніх психологів до практико-зорієнтованої діяльності із розв'язання життєвих соціальних проблем і реалізації різноманітних волонтерських проєктів.

Третя педагогічна умова формування готовності майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності є забезпечення партнерської взаємодії студентів-майбутніх психологів і викладачів у процесі опанування професійно-орієнтованих дисциплін.

З'ясовано, що експериментальна робота дала змогу успішно реалізувати модель формування готовності майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності, становлення активної соціальної і життєвої позиції, інтеграцію соціальних і професійних якостей, умінь та навичок, самовдосконалення студента як фахівця. Пріоритетне значення надавалось компетентнісній складовій цього процесу, циклічним періодам засвоєння й виявлення професійної підготовки до використання засобів естетотерапії у консультативній взаємодії з дітьми і підлітками.

Зазначимо, що професійна готовність майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії формувалась паралельно з процесами становлення соціального досвіду, розширення простору міжособистісного спілкування, розвитку соціального інтелекту, просоціальних якостей особистості майбутнього психолога в умовах взаємодії, емоційних зв'язків, засвоєння професії у творчому просторі освітнього співтовариства, реалізації суспільних волонтерських проєктів, групової й індивідуальної проблемно-пошукової діяльності та соціально-ціннісних відносин.

Під час запровадження авторської програми за вибором «Основи естетотерапії у професійній діяльності майбутніх психологів» доцільним виявилось використання інтерактивних методів, методів проблемного, розвивального навчання з метою збагачення знань про професійну компетентність, залучення студентів до участі в тренінгах з набуття різноманітних соціальних навичок і просоціальних якостей особистості, зокрема впевненості в собі, підвищення рівня власної готовності майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії у консультативній взаємодії з дітьми і підлітками. Отже, єдність навчальної та дозвілєвої сфери майбутніх психологів, їхня участь у волонтерських об'єднаннях та асоціаціях професійної й соціальної спрямованості, набуття досвіду успішного спілкування й розв'язання різноманітних життєвих проблем виявились найсуттєвішими факторами інтеріоризації соціально значущих знань і становлення професійної компетентності у контексті оволодіння засобами естетотерапії.

Висновки. Таким чином, результати формувального етапу педагогічного експерименту дають можливість зробити висновок, що у закладах вищої освіти набула необхідність розробки цілісної програми з професійної підготовки майбутніх психологів щодо використання засобів естетотерапії.

Список використаної літератури

1. Жванія Т. В. Вивчення мотивів професійного самовизначення майбутніх психологів / Т.В. Жванія // Формування та розвиток особистості в умовах вищих навчальних закладів МНС України // Матеріали I міжвузівської науково-практичної конференції 19 грудня 2003 р. – Харків, 2003. – С. 27–30.
2. Мілютіна К. Л. Форми психокорекційного впливу. / Катерина Леонідівна Мілютіна – К.: Главник, 2007. – с.144. (Серія «Психол. інструментарій»). Бібліогр.: С.142 – 143.
3. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичного психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. І. Пов'якель. – К., 2004. – 40 с.
4. Шандрук С. К. Специфіка підготовки практичних психологів до професійної діяльності / С. К. Шандрук // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. – К.: Ніка-Центр, 2002. – С. 32–34.
5. Федій О. А. Естетотерапія [навч. посібник] / Ольга Андріївна Федій. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 256 с.

References

1. Zhvania D. V Study of motives of professional self-future psychologists / D. V Zhvania // Formation and development of the individual in terms of higher educational institutions of the Ministry of Emergencies of Ukraine // Materials of interuniversity scientific conference on Dec. 19, 2003.– Kharkiv, 2003. –P. 27-30 (in Ukr.).
2. Milutina K. L. Forms psychic correction effects. / K. L. Milutina.– K.: Hlavnyk, 2007. – p.144. (Series "Psycho. Tools"). Ref. : P.142-143. (in Ukr.).
3. Pov'yakel N. I professional thinking in the system of professional training Psychologist: Author. Thesis for obtaining sciences. Degree of Doctor of Psychology. Sciences specials. 19.00.07 "Educational and Developmental Psychology" / N.I Pov'yakel. – K., 2004. – 40 p. (in Ukr.).
4. Shandruk S. K Specificity of training psychologists to professional activity / SK Shandruk // Problems of training and psychologists in universities. – K. : Nika-Center, 2002. –P. 32-34. (in Ukr.).
6. Fediy O. A Estetoterapiya [navch.posibnyk] / Olga A. Fediy. – K. : Center of educational literature, 2007. –256 p. (in Ukr.).

RATYEVYVA Victoria Oleksandrivna,

Researcher of the Department of Theory and Methods vocational education MAUP, practical psychologist
Sumy state Pedagogical university named after A.S. Makarenko
e-mail: vika.muromets@gmail.com

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS USE
OF AESTHETIC THERAPY PROFESSIONAL ACTIVITY**

Summary. Introduction. The article presents the results of the pedagogical experiment to identify the professional readiness of the future psychologists to use esthetotherapy work with different categories of the population. The criteria, indicators and levels of formation of future psychologists in the use of funds esthetotherapy in professional activities.

Purpose. The article is devoted to coverage of pedagogical conditions of formation of future psychologist's use of esthetotherapy in professional activities. Features of author presents programs for students-psychologists "Fundamentals of esthetotherapy professional psychologist." Emphasized the importance of mastering the students for further professional development kompetetnosti and subsequent professional realization. According to the results konstatuvalnoho stage of the pedagogical experiment proved that raising the level of future psychologists use of esthetotherapy be subject to effective development and implementation of training in pedagogical terms.

Results. Currently, becomes relevant the issue of formation of value attitude to health by involving the educational process various kinds of artistic and creative activities in the form of art therapy techniques, based on the mobilization of the creative potential of human internal mechanisms of self-regulation and healing. This trend psychotherapy involves a lot of others, such as psychotherapy, play therapy, psychodrama, music, dance therapy, simvoldrama. An important component of social development, the condition and stability of society is the basis of physical and psychological health. In this context, the important role played by the impact of different kinds of art on the emotional and sensual sphere to create a personality for her psychological comfort and disclosure of creative potential.

Conclusion. Such influence has esthetoterapiya, defined as a system of integrative therapy, which involves treatment of color, movement, drama, drawing, sound, etc. and carries the tools of preserving the integrity of the human person, its spiritual core. With no contraindications, esthetoterapiya can be used not only in therapy but also in teaching activities and social work.

Key words: esthetoterapiya, future psychologists, professional activity, readiness, authoring program, pedagogical conditions, professional competence.

Одержано редакцією 25.01.2016
Прийнято до публікації 27.01.2016

УДК 37.013.42 – 364.048.6

КРУПНИК Зоряна Ігорівна

здобувач кафедри теорії і методики
професійної освіти МАУП
e-mail: vika.muromets@gmail.com

**ОБГРУНТУВАННЯ ТА УПРОВАДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ
ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я ВИХОВАНЦІВ
ЦЕНТРІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ**

Анотація. У статті обґрунтовано соціально-педагогічні умови формування відповідального ставлення до здоров'я у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації. Представлено результати формувального етапу педагогічного експерименту щодо формування відповідального ставлення до здоров'я у вихованців 9-15 років, які перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації. Здійснено аналіз специфіки формування відповідального ставлення до здоров'я в умовах центрів соціально-психологічної реабілітації. Діагностика рівня формування відповідального ставлення до здоров'я вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації стало науковою підставою для визначення й розробки відповідних соціально-педагогічних умов формування відповідального ставлення до здоров'я у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації.

Ключові слова: відповідальне ставлення, вихованці, центри соціально-психологічної реабілітації, соціально-педагогічні умови, зміст, інноваційні форми і методи, комплексна програма.

Постановка проблеми. Проблема формування відповідального ставлення до здоров'я у підростаючого покоління охоплює широкий спектр питань, але необхідність відповідальності за особисте здоров'я і запобігання його руйнації потребує всебічного і комплексного вивчення усіх можливих інноваційних форм формування здорового способу життя. Незадовільний стан здоров'я молоді обумовлений падінням суспільної моралі, значним соціальним розшаруванням населення, складною криміногенною ситуацією, комерціалізацією статевих стосунків, раннім початком статевого життя, негативним впливом засобів масової інформації є негативними чинниками для формування безвідповідального ставлення до здоров'я.

Аналіз останніх публікацій. Актуальні проблеми охорони здоров'я дітей шкільного віку і підлітків привертають увагу фахівців різних галузей наукового пізнання. Інтенсивність психолого-педагогічних досліджень у контексті проблемного поля нашого дослідження зростає починаючи з 2000 року в Росії та з 2004 року в Україні. Про це свідчить велика кількість дисертаційних робіт, зокрема: питання «ціннісне ставлення до здоров'я», «здоровий спосіб життя», «відповідальність», «відповідальне ставлення до здоров'я» розглядалося різними вченими, зокрема, В. Бобрицькою, О. Єжовою, Н. Зимівець, В. Муромець, І. Гопчій, О. Соколенко, Л. Сущенко, В. Оржеховською, Т. Федорченко, Н. Чернухою тощо. Однак питання, пов'язані з формуванням відповідального ставлення до здоров'я у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації, висвітлено неповною мірою.

Метою статті є висвітлення обґрунтованих соціально-педагогічних умов формування відповідального ставлення до здоров'я у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації.

Виклад основного матеріалу. Аналіз та результати констатувального етапу дослідження засвідчили необхідність посилення уваги до питання формування відповідального ставлення до здоров'я вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації, визначення способів подолання виявлених недоліків в організації цього процесу.

На наше переконання, навчально-виховні заклади такого типу недостатньо використовують свої можливості через брак практичного досвіду та нерозробленість відповідних інноваційних технологій і відповідно ефективних соціально-педагогічних умов. Педагогічні умови реалізації певних процесів є предметом багатьох педагогічних досліджень.

Зокрема, Т. Федорченко педагогічні умови визначає як чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи, результат якої повинен бути запрограмований в завданнях, змісті, у всій системі форм та методів виховної роботи [5, с. 123]. На наше переконання, соціально-педагогічні умови – це основа залучення факторів для ефективної освітньої діяльності та досягнення поставленої мети, у контексті нашого дослідження – формування відповідального ставлення до здоров'я у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації.

Так, під соціально-педагогічними умовами ми розглядаємо сукупність взаємопов'язаних елементів, які сприяють активізації таких факторів, як розвивальне середовище такого типу закладів, компетентність педагогів шкіл-інтернатів, особистісні і вікові особливості вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації. На підставі аналізу науково-методичної літератури з проблем формування відповідального ставлення до здоров'я у вихованців, практичного досвіду соціально-виховної роботи таких закладів, стану сформованості відповідального ставлення до здоров'я у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації, ми визначили наступні *соціально-педагогічні умови формування відповідального ставлення до здоров'я у вихованці центрів соціально-психологічної реабілітації*: –урахування специфіки функціонування закладів соціально-психологічної реабілітації й особливостей контингенту таких вихованців; упровадження комплексної програми „Мій вибір – відповідальне ставлення до здоров'я” з вихованцями центрів соціально-психологічної реабілітації з метою формування відповідального ставлення до здоров'я; методична підготовка соціальних педагогів, психологів та медичних працівників до формування відповідального ставлення до здоров'я у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації.

Перша соціально-педагогічна умова – *урахування специфіки функціонування центрів соціально-психологічної реабілітації і особливостей контингенту їхніх учнів* – спрямована на

корегування негативних впливів середовища та виправлення недоліків у формуванні відповідального ставлення до здоров'я у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації.

Як засвідчують дослідження В. Оржеховської, для більшості вихованців це не просто школа, в якій вони навчаються, це місце, де вони проживають до вихідних, або, у разі відсутності сім'ї, перебувають постійно. Таким чином, вихованці мають обмежене коло спілкування, відповідно не одержують у повному обсязі інформацію про навколишній світ, змушені пристосовуватися до режимних умов інтернатного закладу та великої кількості однолітків [3].

Результати констатувального експерименту засвідчили, що у більшості вихованців сформована занижена самооцінка, для таких дітей характерне критичне, оціночне ставлення до себе, невпевненість у собі, пасивність, пристосування до поглядів і переконань інших, неможливість відстоювання своєї точки зору. У вихованців із завищеною самооцінкою властивим є приниження можливостей інших людей, в тому числі протилежної статі. Такі учні зневажливо ставляться до поглядів і думок інших, можуть образити, вступають в конфлікти.

Таким чином, можна стверджувати, що процес формування відповідального ставлення до здоров'я у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації буде ефективним, якщо не суперечить позитивній реакції оточення щодо дитини, тобто коли дитина бачить у житті те, що не суперечить інформації, отриманій у закладах такого типу. Ми вважаємо, що необхідність дослідження саме психолого-педагогічного аспекту цієї проблеми полягає в тому, що цей підхід дає можливість з'ясувати та розкрити закономірності виникнення цієї проблеми та запропонувати ефективні інноваційні виховні технології для досягнення ефективного результату.

В умовах центрів соціально-психологічної реабілітації це означає визнання за учнем статусу суб'єкта освітнього процесу, який є носієм власного досвіду, здатний до виявлення ініціативи, самостійності, суб'єктної активності, відповідальності, прагнення до саморозвитку. Стосовно проблеми нашого дослідження, особистісно орієнтований підхід, обґрунтований у дослідженнях І. Беха, В. Оржеховської [3], Т. Федорченко [5] ґрунтується на таких положеннях: метою формування відповідального ставлення вихованців до здоров'я є підтримка у їхньому прагненні і розвитку педагогічним колективом; сприяння виробленню системи ціннісних орієнтацій, механізмів саморегуляції, самовиховання, самореалізації; отримані знання щодо здорового способу життя через розвиток ціннісного ставлення до себе і власного здоров'я; педагогічний колектив має вірити у позитивну спрямованість кожного вихованця у дотриманні відповідального ставлення до здоров'я.

Наступна соціально-педагогічна умова: *упровадження комплексної програми „Мій вибір – відповідальне ставлення до здоров'я” з вихованцями центрів соціально-психологічної реабілітації з метою формування відповідального ставлення до здоров'я*. Зауважимо, що ця соціально-педагогічна умова зумовлена результатами констатувального етапу дослідження, які засвідчили, що рівень сформованості відповідального ставлення до здоров'я у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації є недостатнім. Зокрема, самі педагоги не завжди усвідомлюють ціннісний зміст у формуванні даного особистісного утворення, не володіють інтерактивними методами формування відповідального ставлення до здоров'я у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації.

Спостереження за виховним процесом, бесіди з педагогами, аналіз відповідної документації показали, що у закладах такого типу в основному відсутній системний і цілеспрямований підхід до формування відповідального ставлення до здоров'я у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації.

Тому, ми можемо зробити висновок, що в сучасних умовах життя, в першу чергу перед педагогами, психологами, соціологами чи іншими працівниками школи та різними гуртками, секціями по організації вільного часу дітей та підлітків стоїть важливе завдання з формування відповідального ставлення у них до особистого здоров'я, прогнозування схильностей учнів через спілкування з ними, ознайомлення з умовами життя дитини, з'ясування особливостей сімейного виховання. Хочемо зауважити, що на основі інноваційних виховних технологій ми обґрунтували та впровадили у наші експериментальні майданчики *комплексну програму для центрів соціально-психологічної реабілітації „Мій вибір – відповідальне ставлення до здоров'я”*. Представимо її зміст більш детальноше.

Структура комплексної програми

„Мій вибір – відповідальне ставлення до здоров’я” для вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації

1. Мета та завдання
2. Принципи комплексної програми
3. Особливості впровадження у центри соціально-психологічної реабілітації
4. Напрями роботи з вихованцями
5. Форми та методи роботи з вихованцями
6. Інноваційні виховні технології з вихованцями
7. Адміністративно-управлінська діяльність
8. Діяльність мультидисциплінарної команди у формуванні відповідального ставлення до здоров’я серед вихованців.

Актуальність комплексної цієї програми полягає у тому, що центри соціально-психологічної реабілітації є первинною ланкою у здійсненні ряду заходів з питань збереження здоров’я молодого покоління. Саме тому, основною його метою є створення здорового мікроклімату для виховання здорової особистості. Діти, які потрапляють у центри соціально-психологічної реабілітації є досить ослаблені та хворобливі, нервозні, оскільки зазнавали багато нервових перевантажень. Тому працівникам у своїй діяльності у питаннях формування відповідального ставлення до особистого здоров’я у дітей, варто керуватися основними положеннями Державної програми „Діти України”, у якій підкреслюється, що здоров’я підліткового покоління – це інтегрований показник суспільного розвитку.

Як було нами зазначено, що формування відповідального ставлення до здоров’я серед вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації має свою специфіку і передбачає дотримання певних правил і принципів, врахування психофізіологічних особливостей безпритульної дитини, застосування різноманіття прийомів та методів профілактичної роботи.

Основні задачі комплексної програми „Мій вибір – відповідальне ставлення до здоров’я” для вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації:

1. Побудувати діагностично-реабілітаційний процес, який буде мати можливість виявити реальний стан здоров’я дітей, які потрапили до центрів соціально-психологічної реабілітації, сприяти його покращенню та укріплював їх сили та можливості.
2. Скоординувати зусилля фахівців діагностично-реабілітаційного процесу на формування у дітей, які перебувають у центрах соціально-психологічної реабілітації, відповідального ставлення до здоров’я, його збереження та розвиток.
3. Формувати і розвивати культуру здоров’я у вихованців з використанням інноваційних виховних технологій та організувати їх життєдіяльність на позиціях здорового способу життя.
4. Організувати і створювати відповідальну експертну групу з питань впровадження здоров’язбережувальних технологій з числа педагогічного персоналу, які пройшли відповідну методичну підготовку за програмою „Мій вибір – відповідальне ставлення до здоров’я”.
5. Здійснювати науково-методичний та інформаційний супровід діяльності фахівців щодо реалізації даної комплексної програми, спрямованої на формування у дітей притулку відповідального ставлення до здоров’я.
6. Розширювати партнерську взаємодію фахівців центрів соціально-психологічної реабілітації з іншими соціальними службами і закладами міста, що займаються питаннями збереження та зміцнення здоров’я.
7. Розвивати відповідальне ставлення до здоров’я у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації шляхом використання інноваційних виховних технологій: арт терапії, естетотерапії, кіно терапії, бібліотерапії тощо.
8. Запобігати повторенню психологічних проблем: соціальна ізоляція, дезадаптація тощо.

Впровадження комплексної програми „Мій вибір – відповідальне ставлення до здоров’я” для вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації потребує проведення методичної підготовки працівників притулку. Однак, усі вони мають усвідомлювати значення створення здорового простору у такому закладі для належного розвитку особистості та чітко виконувати свої обов’язки. Позитивним моментом тут є можливість

доповнення її різними інноваційними виховними заходами для ефективності результату.
Напрями роботи: превентивна освіта, психокорекційна робота, психологічний супровід.
Методи роботи: групові зустрічі; індивідуальні консультації; групи медіації; використання засобів мультимедіа; консультаційні пункти; просвітницькі акції;

Інноваційні соціально-психологічні технології: арт-терапія; аромотерапія; хромотерапія; гештальттерапія; ігрова терапія; казкотерапія; пісочна терапія.

Основні заходи щодо реалізації комплексної програми „*Мій вибір – відповідальне ставлення до здоров'я*” для вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації на адміністративно-управлінському рівні передбачають:

1. Запровадження діагностики, регулювання і корекції рівнів сформованості відповідального ставлення до здоров'я у вихованців.
2. Забезпечення охорони притулку, попередження розповсюдження психоактивних препаратів серед утриманців притулку.
3. Укладення угоди про спільну діяльність із іншими закладами оздоровчого спрямування.
4. Забезпечення оптимального санітарно-гігієнічного режиму діяльності притулку для дітей, контролювати дотримання відповідних вимог.
5. Здійснення раціонального харчування вихованців притулку для дітей. Забезпечити контроль якості продукції.
6. Забезпечення складання розкладу реабілітаційно-корекційних та навчальних занять, урахувавши можливості утриманців притулку та вимоги СЕС, уникаючи перевантаження дітей.
7. Створення відповідальної групи із впровадження комплексної програми „*Мій вибір – відповідальне ставлення до здоров'я*” для вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації.
8. Проведення семінарів, тренінгів, лекцій для соціальних педагогів, практичних психологів та інших працівників притулку із питань особистісно зорієнтованої діяльності, формування здоров'язбережувального середовища.
9. Організація і контроль за дотриманням вимог техніки безпеки, основ безпеки життєдіяльності та санітарно-гігієнічних вимог.
10. Розробка планів профілактичних заходів.
11. Оцінювання результатів упровадження комплексної програми „*Мій вибір – відповідальне ставлення до здоров'я*” для вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації.

Діяльність мультидисциплінарної команди передбачає:

1. Здійснення психологічного супроводу дітей групи ризику і залучення їх до участі у профілактичних заходах.
2. Проводження виховних заходів спрямованих на формування у дітей відповідального ставлення до особистого здоров'я, їх фізичний розвиток і пропаганду здорового способу життя.
3. Упровадження у практику роботи із дітьми притулку інноваційних технологій під час занять, які спрямовані на формування відповідального ставлення до здоров'я.
4. Допомога у вирішенні актуальних завдань розвитку дитини, її соціалізації, порушення емоційно-вольової сфери, проблеми взаємовідносин з однолітками, батьками тощо.
5. Створення культурологічного середовища у притулку (культурно-виховних заходів, соціальне виховання дітей), оздоровлення емоційного простору закладу.
6. Організація та проведення зустрічей з батьками дітей, які потрапили в притулок, тренінги з питань відповідального ставлення до здоров'я та його збереження, профілактики шкідливих звичок, формування здоров'язбережувальної атмосфери у сім'ї та профілактики правопорушень.
7. Сприяння виробленню у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації позитивної поведінки, формуванню позитивної мотивації на здоровий спосіб життя.
8. Удосконалення роботи з проведення профілактично-оздоровчих заходів серед вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації.

Очікуваний результат від комплексної програми „Мій вибір – відповідальне ставлення до здоров'я” для вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації: забезпечення усіх необхідних комфортних умов перебування дитини у притулку, її цілісна перебудова

відповідно до медичних, санітарно-гігієнічних норм, що забезпечить збереження й укріплення її здоров'я, відповідального ставлення до нього в майбутньому та усіх учасників реабілітаційно-виховного процесу; перетворення реабілітаційно-виховного процесу у спільну діяльність усіх його учасників і громадськості, спрямовану на досягнення стану повного фізичного, духовного та соціального благополуччя дитини; підготовка вихованців до самостійного життя, формування адекватних механізмів фізіологічної, психологічної, соціальної адаптації до оточуючого середовища, готовність до самостійного здорового способу життя; об'єднання зусиль всього колективу притулку для дітей, медичних працівників, батьків чи інших родичів для реалізації права дітей і підлітків на збереження та зміцнення особистого здоров'я як найвищої соціальної цінності та права громадян на безпечні й нешкідливі умови життя.

Таким чином, упровадження комплексної програми *„Мій вибір – відповідальне ставлення до здоров'я”* для вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації передбачає: забезпечення довірливих, відкритих відносин між колективом і дітьми притулку; відкритості в обговоренні наявних проблем з боку утриманців; доступності і відкритості активної професійної психолого-педагогічної, реабілітаційно-профілактичної та медичної допомоги; виявлення розвинутих позитивних особистісних якостей в дитячому середовищі притулку; формування відповідального ставлення до здоров'я у вихованців притулку для дітей та позитивної мотивації на здоровий спосіб життя.

Реалізація *третьої соціально-педагогічної умови формування відповідального ставлення до здоров'я у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації* передбачає методичну підготовку соціальних педагогів, психологів, педагогів, медичних працівників до формування відповідального ставлення до здоров'я у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації засобами циклу *семінарів-тренінгів*. На наше переконання, саме інноваційні виховні технології створюють можливість фахівцям здійснювати процес формування відповідального ставлення до здоров'я у вихованців притулків для дітей цілеспрямованіше та ефективніше з визначеними концептуальними основами, принципами, змістом діяльності та високою вірогідністю досягнення кінцевого результату. До таких технологій ми відносимо такі: ароматерапія, хроматерапія, арт-терапія, гештальттерапія, ігрова терапія, казкотерапія, пісочна терапія, цікаві зустрічі, група медіації, використання засобів медіації.

У контексті реалізації і упровадження комплексної програми *„Мій вибір – відповідальне ставлення до здоров'я”* для вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації соціальним педагогам було запропоновано цикл практико орієнтованих *семінарів-тренінгів* під назвою *„Сучасні психолого-педагогічні технології у формуванні ціннісного ставлення до здоров'я вихованців: технологічний аспект”* (8 семінарів-тренінгів по 3 години). Розкриємо зміст таких семінарів-тренінгів більш детально. Семінар-тренінг № 1 *«Ознайомлення із інноваційними соціально-психологічними технологіями: теоретичний аспект»* (3 год.). Семінар-тренінг № 2 *«Ароматерапія як оздоровча технологія»* (3 год.). Семінар-тренінг № 3 *«Вплив арт-терапії на психологічне здоров'я вихованців»* (3 год.). Семінар-тренінг № 4 *«Кольоротерапія (хроматерапія) як засіб подолання стресових ситуацій»* (3 год.). Семінар-тренінг № 5 *«Основні аспекти використання впливу гештальттерапії на поведінку дитини, яка перебуває у центрах соціально-психологічної реабілітації»* (3 год.). Семінар-тренінг № 6 *«Ігрова терапія як засіб формування довіри і взаєморозуміння з вихованцями, які перебувають у кризових станах»* (3 год.). Семінар-тренінг № 7 *«Казкотерапія як засіб формування відповідального ставлення до здоров'я: створення терапевтичної казки»* (3 год.). Семінар-тренінг № 8 *«Пісочна терапія: специфіка її проведення у центрах соціально-психологічної реабілітації»* (3 год.).

Висновки. Після проведення дослідно-експериментальної роботи та впровадженні у діяльність центрів соціально-психологічної реабілітації обґрунтовані соціально-педагогічні умови нами було констатовано, що відбулися значні позитивні зміни щодо рівнів сформованості відповідального ставлення до здоров'я у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації. Аналіз порівняльних результатів рівнів сформованості відповідального ставлення до здоров'я у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації контрольної групи засвідчує, що суттєвих позитивних змін у рівнях сформованості відповідального ставлення до здоров'я у них не відбулося.

Список використаної літератури

1. Єжова О.О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я у юних хортингістів / О.О. Єжова // Хортинг у фізично-духовному розвитку особистості : збірник наукових праць. – К., 2014. – № 1. – С. 10 – 20.
2. Моніторинг і оцінка діяльності з формування здорового способу життя / [О. М. Балакірева, О. О. Яременко, Р. Я. Левін та ін.]. – К. : Укр. ін-т соц. досліджень, 2005. – 152 с. (Формув. здорового способу життя молоді).
3. Оржеховська В. Педагогіка здорового способу життя / В. Оржеховська // Шлях освіти. – 2004. – № 7. – С. 11–12.
4. Сущенко Л. П. Соціальні технології культивування здорового способу життя людини / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя : ЗДУ, 1999. – 308 с.
5. Федорченко Т. Є. Соціально-педагогічні засади профілактики девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища [Текст]: монографія / Т. Є. Федорченко ; Ін-т пробл. виховання Акад. пед. наук України. – Черкаси : Чабаненко, 2009. – 357 с.

References

1. Yezhova O.O. The formation of value attitude to health in young hortynhistiv / O.O. Yezhova // Khortynh u fizychno-dukhovnomu rozvytku osobystosti : zbirnyk naukovykh prats. – K., 2014. – № 1. – S. 10 – 20. (in Ukr.).
2. Monitoring and evaluation activities promoting healthy lifestyles / [O. M. Balakirjeva, O. O. Yaremenko, R. Ya. Levin ta in.]. – K. : Ukr. in-t sots. doslidzhen, 2005. – 152 s. (Formuv. zdorovoho sposobu zhyttia molodi). (in Ukr.).
3. Orzhekhovska V. Pedagogy of healthy lifestyle / V. Orzhekhovska // Shliakh osvity. – 2004. – № 7. – S. 11–12. (in Ukr.).
4. Sushchenko L. P. Social technologies of cultivation of healthy life / L. P. Sushchenko. – Zaporizhzhia : ZDU, 1999. – 308 s. (in Ukr.).
5. Fedorchenko T. Ye. Socio-pedagogical principles of prevention of deviant behavior of pupils in terms of socio-cultural environment [Tekst] : monohrafiia / T. Ye. Fedorchenko ; In-t probl. vykhovannia Akad. ped. nauk Ukrainy. – Cherkasy : Chabanenko, 2009. – 357 s. (in Ukr.).

KRUPNYK Zoriana Igorivna,

Researcher of the Department of Theory and Methods vocational education MAUP

e-mail: vika.muromets@gmail.com

**STUDY AND IMPLEMENTATION OF SOCIAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS
OF FORMATION OF RESPONSIBLE ATTITUDE TO THE HEALTH OF CHILDREN
OF THE CENTER PSYCHOSOCIAL REHABILITATION**

Summary. Introduction. In the article the socio-pedagogical conditions of forming a responsible attitude to the health of inmates socio-psychological rehabilitation. The results of phase forming pedagogical experiment on forming responsible attitude to the health of pupils 9-15 years who are at the center of social and psychological rehabilitation. The analysis of the specifics of forming a responsible attitude to health in terms of socio-psychological rehabilitation.

Purpose. Diagnosis of forming a responsible attitude to the health of inmates socio-psychological rehabilitation was the scientific basis for the definition and development of appropriate socio-pedagogical conditions of forming a responsible attitude to the health of inmates socio-psychological rehabilitation. Analysis and results of the official examiner stage of the experiment showed the need for increased attention to the issue of forming a responsible attitude to the health of inmates socio-psychological rehabilitation, determining solutions to the identified shortcomings in the organization of this process.

Results. The problem of forming a responsible attitude to health is broad, but the need for responsibility for personal health and prevent its destruction, in our opinion, needs full and comprehensive study of all possible innovative forms of healthy lifestyle.

The educational institutions of this type not using their opportunities due to lack of experience and underdevelopment of relevant innovative technologies and therefore effective social and educational conditions.

After the experimental work and implementation of activities in the socio-psychological rehabilitation reasonable social and educational conditions, we have stated that there have been significant positive changes in the levels of responsible attitude to the health of inmates socio-psychological rehabilitation.

Conclusion. Comparative analysis of the results the levels of responsible attitude to the health of inmates socio-psychological rehabilitation of the control group shows that significant positive changes in the levels of formation of the responsible attitude to health they have occurred.

Key words: *responsible, students, socio-psychological rehabilitation, social and educational conditions, content, innovative forms and techniques, integrated program.*

Одержано редакцією 22.01.2016
Прийнято до публікації 22.01.2016

УДК 373.5: 316.728: 374-053.6

НСМЦЕВА Тетяна Олександрівна,
аспірант Інституту проблем виховання
НАПН України
e-mail: vika.muromets@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЙНЕ ТА МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІНІЦІАТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

***Анотація.** У статті презентовано організаційно-методичне забезпечення виховання громадянської ініціативності старшокласників у позакласній діяльності. З'ясовано, що для підвищення ефективності виховання громадянської ініціативності старшокласників у позакласній діяльності необхідно обґрунтувати і апробувати педагогічні умови виховання громадянської ініціативності у старшокласників. Статтю присвячено конкретизації показників сформованості когнітивного, емоційно-ціннісного та діяльнісно-практичного компонентів досліджуваного феномену громадянської ініціативності старшокласників у позакласній діяльності. Розкрито особливості проекту «Одинадцять сходинок до успіху», який спрямовано на організацію позакласної діяльності учнів 9-11 класів, що передбачає залучення старшокласників до різних видів діяльності, створення умов для розвитку громадянської ініціативності та всебічного зростання особистості.*

***Ключові слова:** громадянська ініціативність, організаційне забезпечення, методичне забезпечення, виховання, старшокласники, позакласна діяльність.*

Постановка проблеми. Становлення України як правової демократичної держави актуалізує проблему розбудови громадянського суспільства як системи самостійних і незалежних від держави громадських інститутів і відносин, що забезпечують умови для реалізації прав, інтересів і потреб людини, її самореалізації як активного та ініціативного громадянина. Розв'язання цього завдання істотно залежить від цілеспрямованої організації виховання старшокласників у позакласній діяльності на засадах оновлення змісту, форм і методів, адекватних сучасним реаліям.

Аналіз останніх публікацій. Закономірності процесу формування громадянської ініціативності як важливої складової громадянської свідомості стали предметом вивчення багатьох педагогів і психологів (О Дубасенюк, І. Ільїнський, І. Кон, А. Макаренко, І. Мар'єнко, В. Плахтеєва, М. Пряжников, В. Сухомлинський, Г. Філонов). Філософсько-культурологічні та психолого-педагогічні аспекти виховання ініціативності особистості як компонента громадянськості висвітлено у наукових дослідженнях В. Андрущенка, Л. Архипенка, Р. Арцишевського, І. Беха, М. Боришевського, П. Вербицької, В. Горбатенка, Н. Дерев'янка, П. Ігнатенка, П. Кендзьора, О. Коберника, В. Кременя, Л. Крицької, В. Кузя, О. Пометун, Г. Пустовіта, М. Рагозіна, Т. Рагозіної, С. Рябова, А. Сиротенка, О. Сухомлинської, І. Тараненко, Т. Ткачової, К. Чорної, М. Шимановського, Н. Чернухи та ін. У працях цих вчених розробляються інноваційні технології, форми і методи громадянського виховання дітей і молоді, обґрунтовуються наукові підходи до виховання суспільно активної поведінки.

Мета статті полягає у обґрунтуванні організаційно-методичного забезпечення виховання громадянської ініціативності старшокласників у позакласній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Реальна потреба у вихованні громадянської ініціативності учнівської молоді зафіксована у низці законодавчих документів: Конституції України, Законах України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Про позашкільну освіту", Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності та ін. У цих нормативних документах перед загальноосвітніми навчальними закладами нашої держави ставиться завдання формування готовності старшокласників до життєдіяльності у суспільстві на засадах демократичних цінностей та громадянської активності й ініціативності, що сприятиме духовному оновленню нації, трансформації національної свідомості, яка ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини.

Під час формувального етапу дослідно-експериментальної роботи нами було апробовано й уточнено функціонально-змістову модель виховання громадянської ініціативності старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів у позакласній діяльності, зокрема, конкретизовано показники сформованості когнітивного, емоційно-ціннісного та діяльнісно-

практичного компонентів досліджуваного феномену: когнітивний компонент включає усвідомлення старшокласниками знань про громадянське суспільство та себе як члена громадянського суспільства, про способи аналізу соціальної ситуації та суспільно-політичних проблем; емоційно-ціннісний компонент характеризується сформованістю демократичних та гуманістичних ціннісних орієнтацій, позитивною мотивацією до прояву громадянської ініціативності; діяльнісно-практичний компонент представлений уміннями та навичками висловлювати своє ставлення до проблем життя українського суспільства та місцевої громади, а також передбачає набуття старшокласниками досвіду активної, самостійної та відповідальної поведінки у громадянському суспільстві, прояву ініціативності та реалізація запропонованих ініціатив у різних сферах життя громадянського суспільства.

З огляду на взаємопов'язаність всіх компонентів досліджуваного феномену, педагогічний колектив експериментальних майданчиків дійшов висновку про необхідність їх одночасного формування у цілісному виховному процесі та спрямував свої зусилля на визначення оптимальних педагогічних умов підвищення ефективності виховання громадянської ініціативності старшокласників у позакласній діяльності.

У вирішенні завдань формувального етапу дослідно-експериментальної роботи члени педагогічних колективів експериментальних закладів керувались наступними принципами наукового моделювання процесу виховання громадянської ініціативності старшокласників у позакласній діяльності: урахуванням вікових та індивідуальних особливостей розвитку старшокласників; створення сукупності організаційних та психолого-педагогічних умов, що забезпечують цілісність, системність та цілеспрямованість виховання громадянської ініціативності старшокласників у позакласній діяльності; педагогічно виправданого і доцільного використання інноваційних виховних технологій; системного розвитку ролі учнівського самоврядування навчального закладу у формуванні демократичних цінностей старшокласників. Зазначимо, що при цьому діяльність педагогів спрямовувалась на реалізацію інформаційної, спонукальної та діяльнісної функцій розробленої функціонально-змістової моделі виховання громадянської ініціативності старшокласників у позакласній діяльності.

Нами досліджено, що ефективність функціонально-змістової моделі залежить від оптимально визначених педагогічних умов її реалізації. З огляду на це, з метою підвищення результативності процесу виховання громадянської ініціативності старшокласників у позакласній діяльності педагогічним колективом закладу було реалізовано комплекс організаційно-педагогічних умов виховання громадянської ініціативності старшокласників у позакласній діяльності. Розкриємо їх більш детально.

Відповідно до першої організаційно-педагогічної умови у рамках методичної роботи здійснювалась підготовка педагогічних працівників до виховання громадянської ініціативності старшокласників, яка включала теоретико-методологічний і методичний модулі, що опановувались у ході різноманітних форм організації пізнавальної діяльності педагогів із застосуванням сучасних методів і комплексу засобів.

Так, система теоретико-методичної підготовки включала семінари-практикуми, лекції-діалоги, «круглі столи», індивідуальні та групові консультації, роботу в проблемних і творчих групах, а також самоосвіту.

Особлива увага приділялась посиленню практичної спрямованості занять: використовувалась сучасна технологія педагогічної майстерні, «портфоліо», модельний метод навчання, метод case study («розбір конкретних ситуацій»), метод проєктів. Крім цього, класні керівники брали участь у заняттях «Школи лідера», яка має на меті створення функціонально насиченого виховного простору, який потребує лідера, детермінує установку на освоєння ролі лідера, здійснення самооцінки своєї готовності до виконання ролі лідера, прогнозування своїх можливостей, активізує особистісну діяльнісну установку на реальне виконання ролі лідера, самореалізацію, рефлексію результатів виконаної роботи, визначення перспективи.

Реалізація другої організаційно-педагогічної умови передбачала проєктування програм діяльності у рамках позакласного виховного процесу, особливістю яких є виокремлення особистісного аспекту в єдності із цілеспрямованим, змістовним і результативним.

У ході дослідно-експериментальної роботи були внесені корективи до комплексу методів та технологій виховання громадянської ініціативності старшокласників у позакласній діяльності. У навчально-виховний процес введено спецкурси «Громадянське виховання. Толерантність» (11 клас), «Громадянське виховання» (10 клас), «Етика. Духовні

засади»; факультатив «Я себе вдосконалюю, шукаю місце у житті» (10, 11 класи); гурток «Вибір професії» (9 клас). Організовано проведення тренінгів «Вчимося розуміти себе та інших», «Сприйняття свого простору», «Особисті якості члена громадянського суспільства», «Я буду власну особистість», «Шляхи розвитку мотивації до особистісного зростання». Крім цього, старшокласниками - членами гуртка «Ерудит» – було організовано дослідження «Краєзнавство – моя мала Батьківщина».

Третя організаційно-педагогічна умова полягала у реалізації комплексно-цільового підходу до планування спільної взаємодії всіх учасників виховного процесу. Для цього членами творчого колективу з питань розвитку учнівського самоврядування у контексті розвитку громадянської ініціативності була розроблена цільова програма проекту «Одинадцять сходинок до успіху», а тимчасовий творчий колектив з питань позакласної діяльності старшокласників розробив і сприяв реалізації цільової програми «Сім днів на тиждень».

Вихідним методологічним положенням розроблених програм є ідея про пріоритетне завдання органів державної влади щодо виховання громадянської позиції старшокласників як зростаючих громадян-патріотів своєї країни, адже знаходячись на етапі соціалізації, вони потребують особливої уваги і піклування з боку суспільства і держави. Програми передбачають партнерство з громадськими інститутами у розвитку потенціалу старшокласників як головної умови нарощування якості людського капіталу в соціально-економічних перетвореннях суспільства.

Проект «Одинадцять сходинок до успіху» спрямований на організацію позакласної діяльності учнів 9-11 класів і передбачає залучення старшокласників до різних видів діяльності, створення умов для розвитку громадянської ініціативності та всебічного зростання особистості.

Головною метою програми «Сім днів на тиждень» є використання всіх можливих ресурсів школи, соціуму, сім'ї для виховання соціально відповідальної, ініціативної особистості старшокласника, яка може проявити свій унікальний творчий потенціал і реалізувати його повною мірою.

Змістом програми передбачено формування суспільної активності й ініціативності учнів, а також залучення батьків до участі у безперервному виховному процесі 7 днів на тиждень.

З метою підготовки батьківської громади до виховання у старшокласників громадянської ініціативності в умовах родинного виховання педагогічним колективом організовано роботу «Школи ініціативних батьків», у рамках якої проведені читацькі конференції, індивідуальні та групові консультації, години запитань та відповідей з різних аспектів досліджуваної проблеми.

Важливу роль у реалізації зазначених вище програм відіграла шкільна Лідерська рада, яка спрямувала свої зусилля на сприяння самореалізації особистості кожного старшокласника, створення простору для реалізації освітніх та культурних потреб та інтересів учнів. На засадах самоврядування учні самостійно визначали зміст своєї діяльності у школі та місцевій громаді, приймали відповідальні рішення.

Реалізація четвертої організаційно-педагогічної умови передбачала організацію різноманітної соціально корисної та суспільно значущої діяльності з урахуванням вікових особливостей старшокласників у взаємодії із суб'єктами навколишнього соціокультурного середовища в цілях ціннісно-смыслового сприйняття і освоєння учнями особистісно значущого громадянського досвіду.

Особливе місце у вихованні громадянської ініціативності старшокласників у позакласній діяльності було відведено співпраці з молодіжними громадськими об'єднаннями та діяльності у місцевій громаді. Зокрема, починаючи з 2012 року саме 1 березня в день Громадсько активної школи у наших експериментальних закладах відбувається День відкритих дверей. До школи завітають батьки учнів, представники громадськості та місцевої влади. Конференція «ГАН – культурний і освітній осередок» зацікавила всіх присутніх проблемами, які були винесені на обговорення. Крім проведення відкритих уроків та заходів, учнівсько-вчительсько-батьківський колектив підготував виставку творчих доробків «Я разом з родиною обираю життєвий шлях», оформлюється фотогалерея «Випускники школи - видатні люди району та міста», презентуються свої генеалогічні дерева, звертаючи увагу на активну життєву позицію родичів.

Як засвідчують експериментальні дані формувального етапу педагогічного експерименту під час виховання громадянської ініціативності старшокласників у позакласній

діяльності мають враховуватися принцип гармонізації загальнолюдських і громадянських цінностей та їх ціннісно-смісловне освоєння в життєдіяльності; принцип саморозвитку та самореалізації, що дозволяє формувати активне ставлення до громадянських цінностей (незалежність переконань, толерантність, патріотизм тощо); принцип взаємозв'язку педагогічного управління і самоврядування суб'єктів виховного процесу.

Поточний моніторинг рівня вихованості громадянської ініціативності старшокласників засвідчив позитивну динаміку всіх компонентів досліджуваного феномену.

Зокрема 93,7% старшокласників виявили більш високий рівень знань про громадянське суспільство та себе як члена громадянського суспільства; переважна більшість старшокласників (67,2%) характеризується усвідомленою мотивацією до прояву громадянської ініціативності; на 25,3% збільшилась кількість учнів, які не лише проявляють ініціативність, але й беруть активну участь у реалізації запропонованих ініціатив у різних сферах життя громадянського суспільства.

У ході даного етапу дослідно-експериментальної роботи нами було розроблено основні компоненти методичної системи підготовки педагогів до виховання громадянської ініціативності старшокласників у позакласній діяльності, а також методику підвищення компетентності батьківської громадськості з означеної проблеми. Зокрема, на контрольно-узагальнювальному етапі дослідно-експериментальної роботи нами передбачається здійснення контрольного діагностування рівня вихованості громадянської ініціативності старшокласників у позакласній діяльності згідно з визначеними критеріями та показниками.

- порівняти результати концептуально-діагностичного і контрольно-узагальнювального етапів експерименту, визначити співвідношення результатів експерименту з поставленою метою та визначеними завданнями;
- здійснити кількісний та якісний аналізи, системне оцінювання ефективності впровадження функціонально-змістової моделі виховання громадянської ініціативності старшокласників у позакласній діяльності;
- поширити досвід дослідно-експериментальної роботи з означеної проблеми через публікації у пресі;
- презентувати результати дослідно-експериментальної роботи на всеукраїнських конференціях, семінарах, виставках;
- популяризувати результати дослідно-експериментальної роботи у системі методичної роботи області.

Висновки. Узагальнений досвід дослідно-експериментальної роботи, а також освітні доробки педагогів школи, напрацьовані у ході формувального етапу експерименту, лягли в основу науково-методичного посібника «Виховання громадянської ініціативності старшокласників у позакласній діяльності».

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Підручник. – К.: Либідь, 2008. – 848с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Колесникова І. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. - М: Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с.
4. Кузнецова Т. В. Технологии реализации программно-целевого подхода к формированию личности в системе непрерывного социально-культурного образования / Т. В. Кузнецова. – М., 2009. -103с.
5. Методи психодіагностики підлітків: [навч.-метод. пос. з пропедевтичної практики для студентів педагогічних і психологічних спеціальностей] / за ред. О. Д. Кравченко, В. Ф. Моргуна. – Полтава, 1995. – 124 с.
6. Оржеховська В. М. Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології, моделі: [практико-орієнтований навч. пос.] / В. М. Оржеховська, В. І. Кириченко, Г. Г. Ковганич. – Х. : Вид-во Точка, 2007. – 192 с.
7. Чернуха Н.М. Формування громадянськості учнівської молоді: інтеграція соціальних впливів суспільства: [Монографія] / Н.М. Чернуха. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 306 с.

References

1. Bekh, I. D. (2008) *Educating personality: Handbook*. –848. (in Ukr.)
2. Honchrenko, S. (1997) *Ukrainian Pedagogical dictionary*. – Kyiv: Lybid. – 376. (in Ukr.)
3. Kolesnikova, I. (2005). *Pedagogical designing: Textbook for High society*/ М: Publishing center «Academy». –288 (in Russ.)
4. Kuznetsova, T. (2009). *Technologies umplementation and software of the whole approach for the formation of personality in the system continuously socio-cultural education* / Т. Kuznetsova. – М.: 103 (in Russ.)
5. *Methods of psychological diagnostics adolescents: [teaching aid for propaedeutical practice of students of pedagogical and psychological professions]* / Editor: O. Kravchenko, V. Morhun. – Poltava, 1995. –124 (in Ukr.)

6. Orzhehovska, V. (2007). *Interaction of the institution and the family: strategies, technologies, model: [practice-oriented academic. pos.]* / V. Orzhehovska, V. Kirichenko, H. Kovhanych. – H.: Izdatel'stvo Tochka. – 192 (in Ukr.)
7. Chernukha, N. (2006). *Formation citizenship pupils: integration of social impacts society: [monograph]* / N. Chernukha. – Lugansk: Alma Mater, 306. (in Ukr.)

NEMTSEVA Tatiana Oleksandrivna,

graduate student of the Institute of Problems of Education NAPS Ukraine

e-mail: vika.muromets@gmail.com

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL SOFTWARE EDUCATION CIVIL INITIATIVE HIGH SCHOOL STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Summary. Introduction. The article presented the organizational and methodological support civic education initiative high school students in extracurricular activities. It is shown that to improve civic education initiative high school students in extracurricular activities must justify and test pedagogical conditions of civic education initiative in high school.

Purpose. The article is devoted to the specification of parameters of formation of cognitive, emotional and action values and practical components of the studied phenomenon civic initiative high school students in extracurricular activities. The features of the "Eleven steps to success", which is aimed at organizing extra-curricular activity for students grades 9-11, which involves high school students to various activities, creating conditions for the development of a comprehensive civil initiative and personal growth.

Results. In solving problems forming stage of the experimental groups Experimental members teaching institutions guided by the following principles of scientific modeling of the process of civic education initiative high school students in extracurricular activities: taking into account the age and individual characteristics of seniors; the creation of aggregate organizational, psychological and pedagogical conditions that ensure the integrity, consistency and tenacity of civic education initiative high school students in extracurricular activities; pedagogically justifiable and appropriate use of innovative educational technologies; the system of student government role in the formation of the institution of democratic values seniors. Note that this activity was directed teachers to implement information, motivating functions and activity-developed functional-semantic model of civic education initiative high school students in extracurricular activities.

Conclusion. We investigated that the efficiency of functional-semantic model depends on optimally defined pedagogical conditions for its implementation. In view of this, in order to increase the efficiency of the process of civic education initiative high school students in extracurricular activities of teaching staff establishment was implemented complex organizational and pedagogical conditions of civic education initiative high school students in extracurricular activities. We expand them in more detail

Key words: *civil initiative, organizational support, methodological support, education, high school, extracurricular activities.*

*Одержано редакцією 09.01.2016
Прийнято до публікації 11.01.2016*

УДК 378.147:811.111

ОРЛОВА Наталія Володимирівна

кандидат педагогічних наук

Черкаського національного університету

імені Богдана Хмельницького

e-mail: nnoama@mail.ru

РОЛЬ ПРЕДМЕТНИХ ЗНАНЬ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Анотація. У статті аналізуються роль і місце предметних знань з фахових дисциплін під час вивчення іноземної мови професійного спрямування. Автором підкреслюється важливість існування та реалізації міжпредметних зв'язків і міжпредметної координації на всіх етапах розробки і впровадження навчальних програм і планів, а також під час проведення практичних

занять з іноземної мови професійного спрямування. У статті виокремлюються і розглядаються певні кроки з міжпредметної координації, узгодження роботи на різних рівнях як з певними фаховими кафедрами, так і з окремими викладачами. Окрема увага приділяється питанням оволодіння спеціальною фаховою термінологією і застосування її в конкретних професійних ситуаціях. У статті розглядається процес семантизації термінів і згадуються певні способи семантизації професійно-забарвлених лексичних одиниць.

Ключові слова: міжпредметний зв'язок, міжпредметна координація, професійно-мовна компетенція, семантизація термінів.

Постановка проблеми. Вивчення іноземної мови професійного спрямування (ІМПС) студентами немовних спеціальностей у закладах вищої освіти не втрачає своєї актуальності та не зменшує рівня важливості протягом останнього десятиліття. На сьогоднішній день, провідним завданням навчання ІМПС залишається не просто навчити студентів користуватися нею як засобом спілкування в різноманітних ситуаціях, але й використовувати ІМПС саме в ситуаціях професійної діяльності. Адже загальновідомо, що низький рівень професійної іншомовної підготовки фахівців знижує їх конкурентоспроможність і мобільність на ринку праці, як України, так і у світі в цілому. Важливо формувати у студентів поняття комплексності знань, мотивувати до пошуків раціональних шляхів вирішення певних пізнавальних і професійно-орієнтованих завдань. В цьому контексті актуальність міжпредметних зв'язків у навчанні ІМПС очевидна. Вона обумовлена сучасним рівнем розвитку науки, на якому яскраво виражена інтеграція різноманітних галузей знань. Міжпредметні зв'язки, що враховують місце саме предметних, професійно-орієнтованих знань, покликані вплинути на формування креативного, системного мислення, уміння співвідносити частини і ціле та аналізувати подібні співвідношення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання про необхідність реалізації міжпредметних зв'язків (МЗ) у навчальному процесі було досліджено Т. Архиповою, В. Максимовою. Аспекти сутності міжпредметних зв'язків і важливість ролі предметних знань у процесі викладання іноземних мов досліджувалось М. Гаруповою і В. Вергасовим. Крім вітчизняних вчених, проблематикою МЗ активно займаються і закордонні науковці. Крім базової дефініції, що відносить МЗ до таких, що інтегрують концептуальне наповнення різних дисциплін, в результаті чого з'являється синтезоване або скореговане узгоджене ціле [1], групою вчених з Канадських Інститутів Дослідження Здоров'я (the Canadian Institutes of Health Research) в межах програми Стратегічної навчальної ініціативи було виокремлено, що термін міждисциплінарний означає наявність здатності аналізувати, синтезувати і гармонійно поєднувати зв'язки між предметами у злагоджене і погоджене, когерентне ціле [2]. У своїй роботі В. Мансила і Г. Гарднер визначали міждисциплінарність навчального процесу як таку, що об'єднує знання і мисленнєві процеси з двох або більше дисциплін. Вона обирає за ціль поглиблення розуміння (у поясненні природи явищ та інших питань) такими шляхами, щоб були не доступні лише під час залучання унідисциплінарних засобів [3].

Враховуючи багатогранність концепту МЗ і вагомість його місця у освітньому процесі, вважаємо за доцільне конкретизувати розгляд питання ролі предметних знань з урахуванням МЗ у вивчення ІМПС студентами немовних спеціальностей вищих навчальних закладів.

Мета статті полягає у визначенні ролі та місця предметних знань у процесі вивченні ІМПС, а також у розкритті певних аспектів міжпредметних зв'язків і міжпредметної координації.

Виклад основного матеріалу. Важливою перевагою іноземної мови є її повна відкритість для численних міжпредметних зв'язків, для використання інформації, тобто предметних знань з інших галузей знань і професійної діяльності. Таким чином, важливо приділяти велику увагу ролі саме предметних знань під час розробки навчальних програм і планів, а також безпосереднього викладання ІМПС. Навчання професійному мовленнєвому спілкуванню, базуючись на міжпредметних зв'язках (МЗ), дозволяє не лише виявити потенційні можливості студентів, але й навчити їх підкріпляти власне професійно-орієнтоване спілкування фактами з профілю майбутньої спеціальності, посприяти поглибленню знань, розширенню світогляду, розвитку ерудиції та професійної культури. Поняття МЗ є багатоаспектним і поліфункціональним, що зумовлює певну кількість його визначень та відсутність єдиної загально прийнятної дефініції. Педагогічний словник за

редакцією С. Гончаренка визначає МЗ як взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук та дидактичною метою [4]. За М. Фіцулою МЗ є узгодженістю між навчальними предметами, що надає змогу розглядати факти і явища реальної дійсності з різних точок зору, з позицій різних дисциплін [5]. В. Максимова вбачає у МЗ засіб відображення у змісті кожного предмета і навчальної діяльності продуктів міжнаукової інтеграції, оскільки вони сприяють реалізації принципу науковості у змісті навчання [6]. А. Беляєва та І. Суходольська зауважують, що МЗ під час вивчення іноземної мови є базою для повноцінного сприйняття та розуміння нових знань, формування навичок і розвитку вмінь. МЗ, за їх думкою, надають змогу узагальнювати і систематизувати наявний мовний і мовленнєвий досвід та забезпечують повноту знань. МЗ характеризують логічний зв'язок різних дисциплін та наступність знань [7]. Отже, узагальнюючи попередні визначення і, враховуючи специфічність сфери для застосування МЗ, а саме викладання ІМПС, можна зазначити, що МЗ є необхідною складовою процесу вивчення ІМПС і під час оформлення методологічної бази з урахуванням суміжних навчальних і професійно-орієнтованих дисциплін, і під час практичних занять через можливість реального розгляду професійно-обумовлених фактів, явищ і ситуацій в іншомовному середовищі.

В свою чергу, міжпредметна координація, яка тісно пов'язана з МЗ, підтримує інтерес студентів немовних спеціальностей до вивчення ІМПС, сприяє формуванню системного бачення процесів, що відбуваються у сфері їх фахового спрямування, уможлиблює продуктивну комунікацію у галузі майбутньої спеціальності, а також можливість ознайомлення і запозичення передового міжнародного досвіду з певного фаху.

В цьому контексті першочерговими виявляються наступні завдання: По-перше, реалізація міжпредметних зв'язків під час складання навчальних планів та запровадження цих зв'язків під час практичних занять; По-друге, формування у студентів іншомовного фахового термінологічного апарата, який базується на предметних знаннях.

Міжпредметний підхід, засобом якого є реалізація міжпредметних зв'язків, займає особливе місце. Вивчення курсу ІМПС у ВНЗ студентами немовних спеціальностей набуває виняткової мотивації саме за умов урахування професійних інтересів студентів, їх фахової спеціалізації. Саме через взаємозв'язок навчальних дисциплін на засадах міжпредметної координації ІМПС дає можливість сформуванню у студентів цілісну картину світосприйняття. Міжпредметна координація допомагає подолати кордони між окремими системами знань, що засвоюються студентами в процесі вивчення різних дисциплін, знімаючи певні обмеження. В цьому аспекті важливим виступає багатосторонній зв'язок навчання ІМПС та фахових дисциплін, що виступають замовниками спеціальної лексики, необхідної для іншомовного професійного спілкування, якого мають навчити викладачі на заняттях з ІМПС. Отже, очевидно є необхідність володіння викладачами ІМ спеціальною професійною лексикою для навчання студентів різних спеціальностей, а також заохочення фахових/предметних знань студентами у процесі вивчення ІМПС. В такому випадку наш предмет (ІМПС) буде сприяти формуванню у студентів мотивації до вивчення ІМ, набуття міжкультурної, фахової та професійно-комунікативної компетенції, баченню різних підходів до вирішення проблем, розвитку продуктивного мислення, можливості запозичувати світовий досвід з фаху з урахуванням національного розвитку його, налагоджувати міжнародні зв'язки у майбутній професійній діяльності. Певним чином, реалізація міжпредметних зв'язків носить до певної міри епізодичний характер, що пов'язано, насамперед, з відсутністю зкоординованості між навчальними програмами з ІМ і з загальних фахових дисциплін, що певним чином унеможлиблює свідоме перенесення студентами набутих фахових знань рідною мовою у сферу ІМ та навпаки. Під час викладання курсу ІМПС реалізація міжпредметних зв'язків, залучання предметних знань з базових дисциплін мають бути необхідним, стабільним фактором, що призведе до кращого розуміння структур, розширення як загальної, так і фахової ерудиції, поповнення і поглиблення знань щодо предметів за спеціальністю.

Ураховуючи важливість ролі предметних знань у вивченні ІМПС, необхідно виокремити наступні кроки з міжпредметної координації, узгодження роботи на відповідних рівнях і з певними предметними/фаховими кафедрами, а також окремими викладачами. Насамперед це: виокремлення потрібних аспектів фахової дисципліни; узгодження навчальних планів для забезпечення послідовності вивчення професійно значущих тем рідною та іноземною мовами; усвідомлення викладачами ІМ і фахових дисциплін

комплексності цілей, які можна досягти під час реалізації міжпредметної координації; реалізація міжпредметної координації у групових та індивідуальних формах навчання з організацією систематичної самостійної роботи студентів; проведення занять з ІМ з використанням методів навчальної діяльності, що актуалізують міжпредметну координацію (моделювання ситуацій, виклад матеріалу фахового спрямування у вигляді презентації, тематично – актуальні дискусії, проблемно-забарвлені тематичні круглі столи за матеріалами індивідуальної роботи). Адже міжпредметні зв'язки встановлюються як під час вивчення нового матеріалу, так і під час виконання самостійних завдань, складання доповідей на теми з фахових питань.

У структурі професійно-мовної компетенції важливим є володіння спеціальною фаховою термінологією в обсязі, необхідному і достатньому для точного і повного опису об'єкта професії, оскільки саме терміни виражають основні поняття тієї чи іншої галузі знань, а також зв'язки між ними. Важливу роль у викладанні ІМПС відіграє співпраця викладача-філолога з фахівцями з певної галузі, а також бажання і цілеспрямованість у власному опануванні нової термінології. Вивчення термінологічної лексики є необхідним складником у досягненні основної мети – використання ІМ як засобу професійного спілкування. Викладач має створити сприятливі передумови для свідомого засвоєння студентами іншомовної фахової лексики як під час виконання найпростіших вправ фахового спрямування, так і під час використання навчальних комунікативних ситуацій. Ретельну увагу потрібно приділяти такому підбору лексичного матеріалу, який би, з одного боку, відображав сучасний стан української та іншомовної термінологічно-понятійних систем, з іншого, допомагав коректному перекладу іноземною мовою україномовного професійно спрямованого матеріалу певного фахового наповнення і навпаки. Оскільки іншомовна термінологія не завжди має аналоги в рідній мові і насупроти, – розуміння і переклад деяких термінів викликає окремі труднощі. Тому необхідно включити подібні терміни до вивчення через широкий їх ужиток у спеціалізованій літературі, для роботи з якою потрібно знати їх тлумачення, переклад, або український відповідник. Так як понятійні апарати з певних спеціальностей іноземною мовою і рідною мовою не завжди співпадають, і надати іншомовному терміну український еквівалент, а також правильно перекласти україномовне поняття іноземною мовою, за певних умов, складно, - потрібно урахувати ці особливості.

Якість засвоєння термінів та їх використання в усному та писемному фаховому мовленні залежить від відповідної системи вправ, послідовно спрямованих як на переклад і осмислене засвоєння термінології, так і на активізацію вмінь говоріння та слухання, необхідних для застосування цієї термінології в конкретних професійних ситуаціях. Опрацюванню фахових автентичних матеріалів має передувати підготовка, у процесі якої студент навчається опрацьовувати оригінальну літературу й численні терміни свого фаху, скорочення тощо. Отже, мова йде про семантизацію термінів. Щоб семантизувати термін, необхідно дати його тлумачення в певному контексті, який нерозривно пов'язаний з фаховими особливостями. Так як термін набуває конкретного значення в контексті, а контекст, у свою чергу, допомагає з'ясувати значення терміна, не вдаючись до його перекладу, то відповідність контексту вказує на правильність семантизації лексичних одиниць. Тому, варто пам'ятати, що у відриві від контексту термінам властива багатозначність, яка у свою чергу сприяє ускладненню процесу семантизації термінологічного матеріалу студентами і, таким чином, знижує їх рівень умотивованості та зацікавленості у навчальному процесі. Отже, процес подання спеціальної фахової лексики варто починати з найпростіших вправ фахового спрямування, під час виконання яких відбувається фонетичне опрацювання та семантизація професійної лексики. Серед способів семантизації термінів виокремлюють: підбір синонімів; підбір антонімів; ознайомлення з термінологічними словосполученнями, один з елементів якого є відомим або про значення якого можна здогадатися (інтернаціональні терміни); розшифрування аббревіатур та акронімів; тлумачення термінів іноземною мовою; переклад.

На наступному етапі, після подання і опрацювання термінів, ці лексичні одиниці закріплюються і доводяться до автоматизації під час роботи над автентичними текстами фахового спрямування. Якщо на попередньому етапі метою було запам'ятовування якомога більшої кількості термінів, то зараз ціль – у розвитку здогадки, аналізу, критичного мислення щодо фахової інформації в текстах.

На останньому етапі, автоматизації вживання термінів у певній ситуації професійного спілкування, виконуються вправи, що базуються на знанні текстів, під час виконання яких студенти вдосконалюють мовленнєві дії, висловлюючи власні думки із вживанням опанованої лексики.

Таким чином, процес вивчення фахової лексики ділиться на три етапи: 1) введення і семантизація лексичних одиниць на рівні слова, словосполучення і над фразовому рівні; 2) автоматизація дій з термінологічним матеріалом на рівні тексту; 3) автоматизація вживання термінів самостійно, у змодельованих мовних ситуаціях [8].

Термінологічний фаховий матеріал є необхідною складовою вивчення ІМПС, а опанування і автоматизація навичок по використанню його у професійно-орієнтованих ситуаціях.

Висновки. Тема міжпредметних зв'язків дуже актуальна, так як враховує спільне між предметами за змістом і навчально-виховному наповненню. Реалізація міжпредметних зв'язків сприяє більш науковій організації навчально-виховного процесу і є стимулюючим фактором у навчанні ІМ. Навчання професійному мовленнєвому спілкуванню на між предметній основі дозволяє виявити потенційні можливості студентів, навчити їх підкріпляти тему бесіди фактами з дисциплін профілю майбутньої спеціальності.

Отже, враховуючи важливу роль предметних знань у вивченні ІМПС, можна стверджувати, що інтеграція ІМПС з дисциплінами за фахом студентів активізує процес засвоєння, а також позитивну мотивацію навчання. Використання предметних знань з фахових дисциплін – це їх повторення і закріплення на новому рівні, практична демонстрація потрібності цих знань у подальшому навчальному процесі. У свою чергу, усвідомлення важливості і потрібності таких знань зміцнює інтерес до їх поглиблення і розширення. Звертаючись до предметних фахових знань студентів, викладач ІМПС спонукає їх до переносу знань у нові теоретико-пізнавальні й практично-окреслені/означені ситуації, активуючи важливі у навчанні і самовдосконаленні мисленнєві процеси аналізу і синтезу, порівняння, узагальнення і класифікації.

Список використаної літератури

1. Harvey, L., Analytic Quality Glossary [Electronic recourse] / L. Harvey – Quality Research International. – 2004-2014. – Access mode: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/interdisciplinary.html>
2. Canadian Institutes of Health Research (CIHR), Training Program Grant Guide, Strategic Training Initiative in Health Research [Electronic recourse] / – 2005. – Access mode: <http://www.cihr-irsc.gc.ca/e/17948.html>
3. Mansilla, V.B., Gargner, H., Assessing interdisciplinary work at the frontier. An empirical exploration of 'symptoms of quality' [Electronic recourse] / V.B. Mansilla, H. Gardner. – Rethinking Interdisciplinarity, 2005. – Access mode: <http://interdisciplines.org/interdisciplinarity/paper/6/3/1>
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
5. Фіцула М.М. Педагогіка: [навч. посіб. для студ. вищ. пед. закладів освіти] / М.М. Фіцула. – К.: Академія, 2000. – 344 с.
6. Максимова В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы / В.Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
8. Беляева А.С. Использование внутрпредметных и межпредметных связей для специальных целей при изучении иностранного языка / А.С. Беляева, И.В. Суходольская // Стратегії та методики навчання мовам для спеціальних цілей. – К., 1997. – 243 с.
9. Семенюк Ю.О. Вивчення термінологічної лексики у курсі ділової англійської мови / Ю.О. Семенюк// Іноземні мови. – 2003. – № 3. – С. 29-32

References

1. Harvey, L. (2014). *Analytic Quality Glossary* Quality Research International. Retrieved from <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/interdisciplinary.html>
2. Canadian Institutes of Health Research (CIHR), (2005). *Training Program Grant Guide*, Strategic Training Initiative in Health Research Retrieved from <http://www.cihr-irsc.gc.ca/e/17948.html>
3. Mansilla, V.B. & Gargner, H., (2005). *Assessing interdisciplinary work at the frontier. An empirical exploration of 'symptoms of quality'* Rethinking Interdisciplinarity. Retrieved from <http://interdisciplines.org/interdisciplinarity/paper/6/3/1>
4. Honcharenko S.U. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. K.: Lybid' (in Ukr.)
5. Fitsoula M.M. (2000). *Pedagogics*. K.: Academia (in Ukr.)
6. Maksimova V.N. (1987). *Interdisciplinary Links in Educational Process in Modern Schools*. M.: Prosvshchenie (in Russ.)
7. Beliayeva A.S. & Soukhodol'skaia I.V. (1997). Use of Intradisciplinary and Interdisciplinary Links for Specific Purposes in Foreign Languages Learning. *Strategies and Methods of Learning Languages for Specific Purposes*. K. (in Russ.)
10. Semenyuk Y.O. (2003). Studying the terminological vocabulary in Business English course. *Inozemni movy (Foreign Languages)*, 3, 29-32 (in Ukr.)

ORLOVA Natalia Volodymyrivna,

Candidate of Science Bohdan Khmelnytsky national University at Cherkasy

e-mail: nnoama@mail.ru

ROLE OF PROFESSION-ORIENTED SUBJECT KNOWLEDGE IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING FOR SPECIFIC PURPOSES

Summary. The article analyses a role and place of profession-oriented subject knowledge in foreign language learning for specific purposes. The author highlights importance of availability and realisation of interdisciplinary communication and coordination at all stages of development and implementation of syllabi and curricula in higher schools. In addition, the author recalls the interdisciplinary communication necessity during practical classes in a foreign language. The article considers interdisciplinary coordination and interdisciplinary links as factors that support students' interest in LSP learning, promote an ability to view vocation-oriented processes as a system, and enable productive communication in the sphere of their profession. The article points out and considers specific steps as for interdisciplinary coordination and activities agreement at various levels of certain speciality departments as well as of individual instructors and lecturers. Special attention is paid to the issues of specialty terminology mastery and its use in certain professional situations. The article as well considers the process of terms semantisation, and mentions definite ways of semantisation of professional lexical units.

Key words: interdisciplinary communication, interdisciplinary coordination, LSP learning, professional and linguistic competence, terms semantisation

Одержано редакцією 28.01.2016
Прийнято до публікації 28.01.2016

УДК 37.022

ЛАЗОРЕНКО Людмила Володимирівна
асистент кафедри іноземних мов математичних
факультетів Інституту філології
Київського національного університета
імені Тараса Шевченка
e-mail: sunny1109@yandex.com

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ АКАДЕМІЧНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МАТЕМАТИКІВ (АВТОНОМНИЙ РІВЕНЬ)

Анотація. У статті проведено аналіз наукових праць, присвячених розробленню критеріїв оцінювання усного монологічного мовлення майбутніх математиків на автономному рівні. На основі аналізу критеріїв оцінки усного монологічного мовлення загалом, а також окреслених компонентів мовленнєвої компетентності в академічному монологічному мовленні майбутніх математиків висвітлено критерії оцінювання академічного монологічного мовлення майбутніх математиків. Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена необхідністю розробки критеріїв оцінювання усного монологічного мовлення.

Ключові слова: критерії оцінювання, усне монологічне мовлення, майбутні математики, критерій інформативності, «чистота» структури наукового повідомлення.

Постановка проблеми. Оцінювання усного академічного монологічного повідомлення є складним і багатограним явищем, яке охоплює різні аспекти текстотворення. Критерії оцінювання академічного монологічного мовлення майбутніх математиків досі не знайшли ґрунтовного наукового висвітлення, тому перед нами постає завдання визначити їх (на основі аналізу критеріїв оцінки усного монологічного мовлення загалом, а також окреслених нами компонентів мовленнєвої компетентності в академічному монологічному мовленні майбутніх математиків (рівень С1).

Аналіз останніх публікацій. Оцінювання усного монологічного мовлення спрямоване на перевірку здатності студентів брати участь в усній мовленнєвій взаємодії з метою вирішення певних комунікативних завдань, включаючи вміння правильно вибрати стиль мовлення, підпорядкувати форму усного мовленнєвого висловлювання завданням спілкування і вжити найбільш ефективні мовні й немовні засоби [11, с. 12].

Метою статті є визначити об'єкти контролю усного академічного монологічного мовлення майбутніх математиків.

Виклад основного матеріалу. Об'єкти контролю усного академічного монологічного мовлення майбутніх математиків визначаємо такі: 1) лексичні, граматичні та фонетичні навички; 2) загальні текстові уміння; 3) уміння складати монолог-розповідь; 4) уміння складати монолог-опис; 5) уміння складати монолог-міркування.

Для оцінювання академічного монологічного мовлення з використанням технології Веб-квест нами виділено дві групи критеріїв: 1) критерії оцінювання проекту; 2) критерії оцінювання усного мовлення.

Критерії оцінювання проекту

Для оцінювання проекту, який є презентацією наукової інформації у форматі монологу-розповіді, монологу-опису, монологу-міркування нами визначено критерій інформативності [7, с. 11; 12].

Згідно з критерієм *інформативності* оцінювалася повнота й доцільність використання інформаційних блоків у підготовці проекту: наскільки студент здатен а) вичерпно представити в науковому повідомленні прочитану на наукових Веб-сайтах інформацію; б) скомпресувати інформацію й висвітлити в монолозі головну інформацію, залишивши поза увагою другорядну; в) долучити та доцільно використати невербальну інформацію (наприклад, формули, графіки, рисунки); г) естетично оформляти презентацію у вигляді PowerPoint, веб-сторінки, НТМ-файлу, на друкованих носіях інформації; д) логічно продовжувати думки попереднього співдоповідача в межах проекту (уміння колективної презентації проекту). Тому в межах критерію інформативності виділяємо 5 субкритеріїв.

За кожну з характеристик цього критерію студенти одержували максимальну 4 бали (високий рівень – 4 бали, достатній рівень – 3 бали, середній рівень – 2 бали, початковий рівень – 1 бал) – максимальна 20 балів.

Добір критеріїв оцінювання усного академічного монологічного мовлення здійснювався на основі умінь і навичок, якими повинні оволодіти студенти-математики (лексичні, граматичні та фонетичні навички; загальнотекстові уміння; уміння складати монолог-розповідь, уміння складати монолог-опис, уміння складати монолог-міркування), а також на основі критеріїв оцінювання монологічного мовлення, визначені у працях сучасних науковців.

Лексичні, граматичні та фонетичні навички

Критеріями оцінки лексичного, граматичного та фонетичного оформлення усного академічного мовлення визначено: *а) критерій мовної правильності та б) критерій відповідності стилю мовлення* [1; 3; 6; 7; 15].

На основі критерію мовної правильності перевірялися вміння студента оформити своє висловлювання відповідно до лексичних і граматичних норм англійської мови для професійного спілкування для досягнення повного розуміння висловлювання співрозмовником [6]. Згідно з цим критерієм було оцінено: рівень лексичного запасу студента, вживання мовленнєвих зворотів, кліше, властивих англійській мові, використання перифраз, синонімів; граматичну правильність мовлення (у цілому, безвідносно до стилю мовлення), правильність вимови, інтонації, швидкість мовлення [8 с. 18; 11, с. 15].

На основі критерію відповідності стилю мовлення перевірялася сформованість умінь студента оформити своє висловлювання відповідно до норм наукового стилю субмови майбутніх математиків. Згідно з цим критерієм було оцінено: запас загальнонаукової та термінологічної математичної лексики, а також навички її вживання в усному академічному монологічному мовленні, сталих мовленнєвих виразів та кліше, які використовуються в математичній субмові в науковому стилі носіями мови; навички вживання граматичних конструкцій, властивих науковому стилю математичної субмови (наприклад, на відміну від розмовного).

За кожним критерієм студенти одержували 10 балів (тож за мовностилістичне оформлення усного академічного мовлення студенти одержували 20 балів).

Лексична, граматична та фонетична правильність висловлювання визначалася характером і кількістю лексичних, граматичних та фонетичних помилок на кожні 10 речень, а її коефіцієнт розраховували за формулою: $K=10-0,5x$, де x – лексична, граматична або фонетична помилка.

Загальні текстові уміння виокремлено як об'єкт контролю та оцінювання умінь студентів будувати цілісні тексти усних монологів, які мають змістовно-смыслову

завершеність, змістовну та граматичну зв'язність, максимальне використання мовленнєвих засобів (уникнення невербальних засобів комунікації), уміння дотримуватися теми повідомлення, логічно та зв'язно викладати мікротеми.

Загальні текстові уміння було перевірено за критеріями змістовності, зв'язності (когерентності та когезійності), обсягу висловлювання, виразності, емоційності мовлення, незалежності мовлення від вербальних і невербальних опор-підказок, ясності комунікативного наміру.

Критерій змістовності [7, с. 11; 12] застосовано для перевірки змістовної й інформативної насиченості, повноти змістовно-сислової завершеності тексту в цілому та наявних у ньому мікротем, чіткої структурованості, логічності й послідовності викладу інформації (спланованість і запрограмованість висловлювання/повідомлення); уміння дотримуватися теми повідомлення, логічно та зв'язно викладати мікротеми. Змістовність мовлення залежить від правильного підбору і застосування слів для вираження думок, а також спеціальної професійної, загальнонаукової галузевої та термінологічної лексики.

Критерій зв'язності (когерентності та когезійності) [1; 3; 6; 7; 15] застосовано для перевірки уміння вибудовувати цілісні тексти, вживати мовні засоби для встановлення зв'язку між думками, дотримання структури монологічного висловлювання, не допускати непослідовного викладу думок.

Когерентність, услід за О.Селівановою, розуміємо як змістовний, семантичний різновид звязності, показником якого є семантичне узгодження лексичних одиниць, тематично однорідні ряди слів, повтори, синоніми, антоніми, гіпероніми, гіпоніми, семантико-стилістичні фігури; як комплекс когнітивних процедур, які забезпечують когнітивну інтегрованість тексту. Когезію розуміємо як структурно-граматичний різновид звязності тексту, показниками якого є формальні засоби зв'язку [13, с. 210].

Врахування **критерію обсягу висловлювання** [7, с. 11; 12] дав можливість оцінити, наскільки вільно й активно може продукувати студент усне академічне повідомлення упродовж 10-и хвилин. При цьому враховуємо а) темп мовлення – звичайний (100-130 слів за хв.), повільний (80-90 слів за хв.) [14]; б) вільність говоріння; в) використання, окрім простих речень, ускладнених, складних, багатокomпонентних; г) застосування/ незастосування компенсаторних стратегій.

Критерій виразності, емоційності мовлення [2] акцентований на перевірку прагматичних й естетичних якостей мовлення, його особливості його структури, що посилюють вплив на адресата, приваблює й утримує інтерес та увагу, задовольняє його естетичне почуття у мовленнєвій сфері [10, с. 64-65.]. В оцінюванні виразності усного академічного мовлення, услід за Н.Н. Лавровою [10], беремо до уваги такі чинники: а) використання вдалих лексичних одиниць, мовленнєвих кліше, притаманних науковому стилю, б) наявність засобів вираження суб'єктивної модальності (для передачі істинності, гіпотетичності інформації, яка повідомляється), у зв'язку з цим в) допускаємо поодинокі використання емоційно-експресивних засобів; г) використання фраз/речень, які створюють ілюзію діалогу з аудиторією (висунемо гіпотезу; перейдемо до доказу, звернуть увагу на тощо), що привертає увагу слухачів до наукового повідомлення; д) вживання фрагментів мовлення у форматі питання-відповідь, особливо в полемічних текстах; е) використання оцінної лексики, синонімів; є) інтонаційне виділення головної інформації, чітке розмежування структурних компонентів тексту повідомлення (речень, композиційних елементів).

Критерій незалежності мовлення від вербальних і невербальних опор-підказок [2] дав можливість оцінити, наскільки студент може вільно продукувати монологічне мовлення без вербальних і невербальних опор, які він використовує в презентації академічного монологічного повідомлення. Розуміючи те, що наукове мовлення є складним насамперед змістовно: студент повинен володіти науковою інформацією, достатніми знаннями для того, щоб продукувати мовлення. Тому окремі чинники нами не вважалися такими, що впливають на залежність мовлення від вербальних та невербальних опор: а) план доповіді; б) короткі (до 5 слів) тези, які відображають основний зміст доповіді; в) математичні формули, графіки, зображення об'єктів опису.

Критерій ясності комунікативного наміру [2] покликаний вимірювати уміння студентів формулювати чітко і зрозуміло свої думки, використовувати достатній і потрібний арсенал мовних знань і мовленнєвих навичок і вмінь, з тим щоб мовлення було адекватно

зрозумілим слухачам. Адресуючи комунікативний намір і думки (конкретний предметний зміст у семантичній структурі речення) співрозмовнику, ініціатор розмови ставить метою чинити на нього певний вплив. Щоб запланований ефект був досягнутий, слухач повинен зрозуміти, яка інформація передається, що від нього вимагається (як саме він повинен прореагувати у відповідь на почуте). Комунікативний намір реалізується за допомогою лексичних, граматичних та інтонаційних мовних засобів.

Якість умінь аз кожним критерієм оцінювалася максимально чотирма балами. Норми оцінювання загальних текстових умінь академічного монологічного мовлення подано в таблиці 3.2. Тож за загальні текстові уміння студенти одержували максимально 24 бали.

Уміння складати монолог-розповідь, монолог-опис та монолог-міркування було оцінено за допомогою критерію дотримання жанрової структури [2; 4; 7, с. 11; 12] наукового повідомлення з урахуванням типу мовлення. Розуміючи важливість оцінки саме тих характеристик монологів, які визначають тип мовлення, а також об'ємність поняття «жанрова структура», в межах цього критерію нами виділено 4 субкритерії.

Субкритерій *наявності усіх структурних компонентів*, необхідних для наукового повідомлення з урахуванням типу мовлення передбачає використання усіх необхідних компонентів повідомлення. Наприклад, для полемічного тексту необхідними компонентами є вступ, зміна застосування порядку використання аргументів і контраргументів (аргумент + демонстрація → контраргумент + демонстрація тощо), наявність узагальнення, натомість відсутність тези та чіткого висновку.

Субкритерій *пропорційності структурних компонентів* передбачає дотримання пропорційності основних частин: наприклад, теза має бути значно коротшою та обсягом, ніж аргументи та приклади, висновки поступатися основній частині тощо. Означений субкритерій дозволяє оцінювати конкретність і коректність вживання структурних компонентів (наприклад, лаконічність тези, розгорнутість аргументів тощо).

Субкритерій *розмежованості структурних компонентів* за допомогою мовних засобів є вкрай важливим, оскільки дозволяє перевірити, наскільки точно й адекватно студент використовує мовні засоби для введення в текст монологу його структурних компонентів (наприклад, постановка тези / антитези, наведення аргументів / контраргументів, висновків тощо).

«Чистота» структури наукового повідомлення передбачає оцінку наявності/відсутності відхилень від жанрово-композиційних вимог тексту певного типу мовлення, дотримання архітектоніки монологічної доповіді в рамках визначеного типу (підтипу) мовлення.

Висновки. Отже, аналіз наукових праць, присвячених розробленню критеріїв оцінювання усного монологічного мовлення, дав можливість виділити дві групи критеріїв: I) критерії оцінювання проекту (критерій інформативності: субкритерії вичерпності представлення в науковому повідомленні прочитаної на наукових Веб-сайтах інформації, скомпресованості інформації й висвітлення в монолозі головної інформації, долучення та доцільності використання невербальної інформації, естетичності оформлення презентації, логічності продовження думки попереднього співдоповідача в межах проекту); II) критерії оцінювання усного мовлення (критеріями оцінки лексичних, граматичних та фонетичних навичок визначено: критерій мовної правильності та критерій відповідності стилю мовлення); загальні текстові уміння було перевірено за критеріями змістовності, зв'язності (когерентності та когезійності), обсягу висловлювання, виразності, емоційності мовлення, незалежності мовлення від вербальних і невербальних опор-підказок, ясності комунікативного наміру; перевірка умінь будувати академічні монологічні повідомлення з урахуванням типу мовлення відбувалася за допомогою критерію дотримання жанрової структури наукового повідомлення з урахуванням типу мовлення (субкритерії наявності всіх структурних компонентів у повідомленні, пропорційності структурних компонентів, розмежованості структурних компонентів за допомогою мовних засобів, «чистота» структури наукового повідомлення).

Список використаної літератури

1. Беженар І. В. Методика навчання майбутніх філологів англійського писемного мовлення з використанням мовного портфеля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Беженар Ірина Володимирівна. – Запоріжжя, 2012. – 342 с.

2. Бударина Т. А. Определение критериев оценки иноязычной устной речи студентов-журналистов / Т.А. Бударина // Вестник ТГУ, 2001. – №-5. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-kriteriev-otsenki-inoazychnoy-ustnoy-rechi-studentov-zhurnalistov> (дата обращения: 18.10.2015).
3. Васильева Е. В. Навчання студентів мовних спеціальностей написання наукового проблемно-тематичного повідомлення англійською мовою : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Васильева Ельза В'ячеславівна. – К., 2005. – 164 с.
4. Драб Н.Л. Навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації німецькою мовою): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)» / Н.Л. Драб. — К., 2005. — 21 с.
5. Дьячкова Я. О. Критерии оценивания уровня сформированности умений профессионально направленного англоязычного говорения у будущих правоведов / Я. О. Дьячкова // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(8), Issue: 16, 2014. – С. 62-66.
6. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки : монографія / Ірина Павлівна Задорожна. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ, 2011. – 414 с.
7. Каменева Т. М. Методика навчання майбутніх менеджерів ділового писемного спілкування англійською мовою з використанням електронного підручника : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)» / Т. М. Каменева. – К., 2010. – 15 с.
8. Кузнецова С. В. Аутентичные задания как средство обучения устному иноязычному общению в языковом вузе : английский язык, начальный этап обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / С.В. Кузнецова. – Томск, 2005. – 25 с.
9. Лаврова Н.Н. Выразительность научной речи / Н.Н. Лаврова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Филология. – 2013. – № 4 (1). – С. 373–376.
10. Матвеева Т.В. Выразительность речи // Полный словарь лингвистических терминов. – Ростов Н/Д.: Феникс, 2010. – 562 с.
11. Никонова Е. И. Обеспечение объективности оценки тестирования устных речевых умений учащихся : английский язык, основная школа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / Е. И. Никонова. – М., 2012. – 22 с.
12. Свиридюк В. П. Методика навчання німецького писемного мовлення студентів-заочників вищих мовних навчальних закладів на основі використання дистанційного курсу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Свиридюк Віра Петрівна. – К., 2007. – 194 с.
13. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : Термінологічна енциклопедія / Олена Селіванова. – Полтава : Довкілля-К., 2006. – 716 с.
14. Цесарский Л.Д. Использование технических средств в преподавании иностранных языков : пособие для учителей / Л. Д. Цесарский. – М. : Просвещение, 1966. – 120 с.
15. Hamp-Lyons L. Study Writing: A course in writing skills for academic purposes (second edition) / Liz Hamp-Lyons, Ben Heasley. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – 214 p.

References

1. Bezhenar I.V. Methodology of studying future philologists the Englishwriting broadcasting using language brief-case. PhD thesis 13.00.02 Zaporizhzhja, 2012, 342 (in Ukr.)
2. Budaryna T. A. Definition of criteria of an assessment of foreign-language oral speech of students journalists. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-kriteriev-otsenki-inoazychnoy-ustnoy-rechi-studentov-zhurnalistov> (date of access: 18.10.2015). (in Russ.)
3. Vasylyjeva E. V. Studying students of language specialities writing scientific problem-thematic report in English: dys. ... PhD thesis: 13.00.02 K., 2005, 164 (in Ukr.)
4. Drab N.L. Studying future economists foreign professionally directed monologue speech (to monologue-presentation German. PhD thesis: spec. 13.00.02 K., 2005, 21 (in Ukr.)
5. D'jachkova Ja. O. Criteria of estimation of level's formation the abilities of professionally directed English-speaking at future lawyer Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(8), Issue: 16, 2014. , 62-66. (in Russ.)
6. Zadorozhna I. P. Organization of independent work of future English teachers from practical language preparation. TNPU, 2011, 414 (in Ukr.)
7. Kamenjeva T.M. Methodology of studies of future managers of businesswriting communication by English with the use of electronic textbook. PhD thesis K., 2010, 15 (in Ukr.)
8. Kuznecova S. V. Authentic tasks as a tutorial to oral foreign-language communication in language higher education institution: English, initial stage of training. PhD thesis Tomsk, 2005, 25 (in Russ.)
9. Lavrova N.N. Expressiveness of the scientific speech. The bulletin of the University of N.Y. Lobachevskiy 2013, № 4 (1). 373–376
10. Matveeva T.V. Expressiveness of the scientific speech. The complete dictionary of linguistic terms Rostov N/D.: Feniks, 2010, 562 (in Russ.)
11. Nykonova E. Y. Ensuring objectivity of an assessment of testing oral speech abilities of pupils : PhD thesis M., 2012, 22 (in Russ.)
12. Svyrydyuk V.P. Methodology of studies of the German writing broadcasting of external of higher language educational establishments is on the basis of the use of the controlled from distance course. PhD thesis K., 2007, 194 (in Ukr.)
13. Selivanova O. Modern linguistics : Terminological encyclopaedia. K., 2006, 716 (in Ukr.)
14. Cesarskiy L.D. Use of technical means in teaching foreign languages: a guide for teachers 1966, 120 s. (in Russ.)
15. Hamp-Lyons L. Study Writing: A course in writing skills for academic purposes (second edition) / Liz Hamp-Lyons, Ben Heasley. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – 214 p.

LAZORENKO Lyudmyla Volodymyrivna,

Assistant Professor Department of Foreign Languages Mathematics Institute of Philology faculties Taras Shevchenko Kyiv National University
e-mail: sunny1109@yandex.com

**ACADEMIC EVALUATION CRITERIA MONOLOGUE SPEECH FUTURE OF MATHEMATICS
(INDEPENDENT LEVEL)**

Summary. The article analyzes the scientific papers on the development of oral evaluation criteria monologue speech on future mathematicians standalone level. The analysis of criteria for evaluating oral monologue speech recognition and speech components outlined competence in academic monologue speech highlights future mathematicians evaluation criteria of academic speech monologue future mathematicians.

Relevance of the material presented in the article, due to the need to develop criteria for evaluation of oral monologue speech.

Identified two groups of criteria: 1) evaluation criteria of project (criterion informative: subcriteria exhausting presentation in a scientific statement read on academic Web sites information and coverage monologue main information uploads and feasibility of using non-verbal information, aesthetic design presentation logic continuation of the previous opinions of the project); 2) evaluation criteria of speech (evaluation criteria lexical, grammatical and phonetic skills set: the criterion of linguistic correctness and compliance criterion style of speech); generic text ability was tested by the criteria of content, connectivity, scope statement, expression, emotion of speech, independence of broadcasting towers verbal and nonverbal prompts, clarity communicative intention; audit skills to build academic monologue in the light of such broadcast took place with the help of its compliance genre structure research in the light of the type of speech.

Defined objects academic control of oral monologic speech of future mathematicians: 1) lexical, grammatical and phonetic skills; 2) the ability generic text; 3) the ability to compose a monologue-story; 4) the ability to compose a monologue-description; 5) the ability to compose a monologue-reflection.

Keywords: evaluation criteria, oral monologue speech, the future of mathematics criterion informative "purity" structure of the scientific message.

Одержано редакцією 09.02.2016
Прийнято до публікації 11.02.2016

УДК 37.378

ФУЧИЛА Олена Миколаївна

к. пед. н., доцент кафедри іноземних мов
Національного університету «Львівська політехніка»,
БАЛАЦЬКА Любов Петрівна
старший викладач кафедри іноземних мов
Національного університету «Львівська політехніка»
e-mail: helenfuchila@gmail.com

**СТОРОННІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЯК УЧАСНИКИ ПРОЦЕСУ
ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ФЛАНДРІЇ (БЕЛЬГІЯ)**

Анотація. У статті розглянуто деякі аспекти діяльності системи освіти дорослих Фландрії (Бельгія). З'ясовано, що успіх та результативність її діяльності залежить не тільки від наявності кваліфікованих вчителів, сучасного обладнання чи гнучкого графіку навчання, але насамперед від взаємодії багатьох організацій від міністерств до сторонніх чи опікунських організацій, що є проміжними ланками у системі освіти дорослих Фландрії. Описано низку неприбуткових організацій, які сприяють координації зусиль освітніх організацій із промисловими закладами та установами сфери послуг у сфері як навчання так і працевлаштування дорослих громадян. Показано, що оскільки дорослі учні навчаються, маючи чіткі плани щодо практичного застосування набутих знань, така координація підвищує мотивацію дорослих учнів до навчання та створює кращі умови для їхнього майбутнього працевлаштування після його завершення.

Ключові слова: Фландрія, освіта дорослих, стороння організація, опікунська організація, координація системи освіти дорослих із ринком праці, мобільність громадян ЄС.

Постановка проблеми. У ХХІ столітті освіта дорослих набуває нових рис. Багато спеціальностей, що були популярними та необхідними у промислову епоху, стають неактуальними у епоху знань. Розвиток інформаційних технологій, автоматизація

виробництва, механізація сільського господарства спричиняє вивільнення робочої сили та, водночас, зростання рівня безробіття. Ця проблема актуальна не лише для країн із економічними проблемами (Україна), але й економічно розвинених країн Європи та світу загалом, та фланомовної спільноти Бельгії (Фландрія) зокрема. Її вирішення в Україні, безумовно, дозволило б уникнути збільшення кількості безробітних та, як наслідок, їхньої маргіналізації та криміналізації за рахунок перекваліфікації цих осіб та їхнього подальшого працевлаштування. Для цього варто скористатися досвідом країни, в якій освіта дорослих являє собою розвинену та організовану структуру, що містить не тільки навчальні заклади різного рівня та підпорядкування, але й сторонні організації, покликані координувати навчальний процес із вимогами та потребами ринку праці.

Аналіз останніх публікацій. Серед організацій, які займаються розв'язанням цієї проблеми – ЮНЕСКО [1], [2] та Європейська комісія [3], [4]. Дослідження організації освіти дорослих в країнах Європи загалом та Фландрії зокрема проводять численні зарубіжні науковці, наприклад, І. Де Мейер (I. De Meyer) [5], А. Ванденбрук (A. Vandebroucke) та Л. Вермерш (L. Vermeersch) [6], Дж. К. Верховен (J. C. Verhoeven) та Л. Дом (L. Dom) [7], Р. Де Вріє (R. De Vries) [8], Дж. Холфорд (J. Holford) та Р. ван дер Веєн (R. van der Veen) [9]. Українські науковці В. Давидова, М. Лещенко, Н. Ничкало, Л. Пуховська, А. Сбруєва та інші досліджують освіту дорослих у країнах Європи. Однак, незважаючи на значну кількість досліджень у цій галузі, проблема залишається недостатньо вивченою. Зокрема, українські науковці не приділяли достатньої уваги особливостям організації освіти дорослих у сучасній Фландрії (Бельгія).

Отже, **метою** нашого дослідження є аналіз досвіду сучасної Фландрії щодо функцій сторонніх організацій у системі освіти дорослих.

Виклад основного матеріалу. Учасники П'ятої міжнародної конференції з освіти дорослих, що відбулася у м. Гамбург (Німеччина) у 1997 р., ствердили: «Не зважаючи на зростаючу потребу у освіті дорослих та вибух інформації, різниця між тими особами, що мають до них доступ, і тими що його не мають, також зростає» [1, с.37].

Для того, щоб забезпечити доступність та якість освіти дорослих для усіх бажаючих, потрібно було «...а) прийняти закони, створити політику та коопераційні механізми між усіма партнерами, сприяти участі дорослих у державному навчанні, навчанні на робочому місці та у спільнотах, сільській місцевості та ізольованих територіях; б) розробити комплексний план, беручи до уваги основоположну роль навчального середовища; в) покращити якість та заповнити обґрунтованість освіти дорослих через участь учасників навчання у розробці навчальних програм; г) сприяти співпраці між провайдером освіти та різними організаціями із різних сфер діяльності, що виступають із освітніми ініціативами» [там само, с.38].

У 2004 р., після формування нового уряду Фландрії, розпочався розвиток інтегрованої політики освіти та навчання, що спрямована саме на виконання вищезгаданих положень, тобто, стимулювання навчання упродовж всього життя, включаючи всі форми навчання (державну, неформальну та інформальну), та підсилення зв'язків між освітою та ринком праці. Цю інтегровану політику було впроваджено в життя через інтегровану структуру, у яку увійшли Міністерський Комітет з освіти, навчання та праці (2005 р.) – для координації рішень по вищевказаних напрямках; для підготовки та планування політики – міжвідомча керуюча група, в яку входять представники Департаменту освіти та навчання, Агентства з вищої освіти, освіти дорослих та фінансування освіти, Інформаційної служби з навчання та регулювання (далі – ІСНР), адміністрації з працевлаштування та культури. Крім того, було створено Службу професійної освіти, яка покликана контролювати координацію між різними адміністраціями у сферах освіти та праці [2].

Натомість відповідальність за впровадження інтегрованої політики в життя покладено на наступні структури та організації.

Зв'язок та співпрацю між освітою дорослих і ринком праці забезпечує низка організацій, а саме, секторні комітети, офіційні регіональні центри співпраці та регіональні технічні центри (далі – РТЦ) [5].

Секторні комітети працюють під керівництвом Фламандської ради освіти. Вони досліджують нові тенденції розвитку ринку праці для технічної та професійної середньої освіти дорослих у головних його сегментах (промисловість, послуги) та надають поради щодо нових ініціатив, які плануються у цій галузі освіти.

Офіційні регіональні центри співпраці організують роботу постійних робочих груп, особливо стосовно освіти дорослих. Ці неприбуткові організації забезпечують зв'язок та соціо-економічні консультації між соціальними партнерами та місцевими владними структурами. Вони мають консультативні функції та спрямовують зусилля на організацію інтенсивної співпраці між промисловістю, освітою й агенціями з працевлаштування [6].

РТЦ є центрами співпраці між сферою освіти та сферою підприємництва у таких галузях, як інфраструктура, інтернатура для учнів, навчання у межах компаній та професійний розвиток вчителів. Ці неприбуткові організації отримують фінансування від Міністерства освіти та навчання, а також від різних галузей промисловості для підтримки колегіальної співпраці щодо професійної освіти дорослих, а саме, спільної діяльності освітніх організацій та корпоративного сектора; забезпечення оптимального переходу від освітнього сектора до ринку праці; удосконалення технічної та професійної освіти (в тому числі забезпечення її високотехнологічним обладнанням педагогічного та дидактичного призначення); допомоги та координації подальшого навчання у сфері нових технологій; сприяння обміну досвідом та знаннями. З 2008 р. у кожній провінції існує один РТЦ. Їхня діяльність спрямована на здійснення спільної діяльності освітніх організацій та корпоративного сектора; оптимальну передачу учнів, студентів та учасників курсів у підприємництво; удосконалення технічної та професійної освіти (в тому числі забезпечення високотехнологічним обладнанням, що має педагогічне та дидактичне призначення у професійній та технічній освіті); допомогу та координацію подальшого навчання у сфері нових технологій; створення платформи для обміну досвідом та знаннями [6].

Локальний мережевий центр підтримки – це опікунська організація (тобто, асоціація організацій, що діють в одній сфері, яка підтримує їхню діяльність та має власну назву) для приватного та локального навчання, досвіду праці та управлінських проєктів, тобто так званих консультацій третьої сторони [7].

Організація, що виникла у Фландрії під час інтенсифікації розвитку освіти упродовж всього життя – це ІСНР, неприбуткова (некомерційна) організація, у яку входять представники центрів базової освіти дорослих, закладів професійної освіти та опікунські організації освіти дорослих. Метою її діяльності є доцільне та ефективне використання фінансів й інфраструктури. Вона також організує і координує он-лайн навчання та навчання для вчителів, які не мають сертифікату. Продуктом ІСНР є повна база даних про пропозиції навчання у Фламандській спільноті, яка існує з 2005 р. та з'єднана із освітнім інформаційним веб-порталом Європейського Союзу «PLOTEUS», що його координує відділ Єврокомісії з освіти та культури. У 2009 р. ІСНР уклала угоду про співпрацю із Міністерством Фламандської спільноти та щорічне фінансування поточних видатків. Щороку ІСНР представляє річний звіт Міністерського комітету освіти, навчання та праці [8], [9].

Європейська програма освіти, навчання та співробітництва (далі – ЄПОС) – це агенція, що координує впровадження у Фландрії „Програми навчання упродовж всього життя“. Юридичною основою для впровадження цієї програми у Бельгії є рішення Європейського Парламенту та Ради Європи 2006 р. [3], [4].

Для впровадження в життя принципу мобільності громадян ЄС, як одного із найважливіших у політиці Європи, у 2004 р. рішенням Європарламенту та Радою Європи була запроваджена система Європас. Європас – це ініціатива Європейської комісії, що має допомагати визнанню дипломів про освіту у Європі незалежно від країни, де їх отримано. Ця система сприяє мобільності у межах Євросоюзу як студентів, що навчаються, так і випускників, що вже працюють, з метою визначення рівня знань та навичок за єдиним уніфікованим зразком [10]. Впровадження системи Європас у Фландрії призвело до створення Національного Центру Європас для Фландрії у 2006 р.

Висновки. Система освіти дорослих Фландрії має характеристику вкрай важливу для якості та результативності навчання. Її діяльність підпорядкована єдиному плану, у втіленні якого беруть участь не тільки освітні установи, але й сторонні або опікунські організації, зазвичай неприбуткові. Ці організації координують здійснення навчального процесу, в тому числі й укладання навчальних планів та програм, із потребами ринку праці та надають інформацію про можливості навчання та працевлаштування, що значно підвищує результативність навчання. Досвід Фландрії може бути надзвичайно корисний та допоміжний для розвитку системи освіти дорослих в Україні.

Список використаної літератури

1. Final Report. Fifth International Conference on Adult Education. The Agenda for the Future // Fifth International Conference on Adult Education [CONFINTEA V], 14–18 July 1997, Hamburg, Germany. – Hamburg: UNESCO Institute of Education, 1997. – 198 p.
2. National report on the Development and State of Art of Adult Learning and Education (ALE) // The 6th International Conference on Adult Education (CONFINTEA VI), 9 June 2008 / Flemish Community of Belgium, Ministry for Education and Training, International Relations Office. – Hamburg, Germany: UNESCO UIL, 2008. – 126 p.
3. Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010. – Brussels: European Commission, 2002. – 39 p.
4. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality: Communication from the Commission. – Brussels: European Commission, 2001. – 40 p.
5. De Meyer I. OECD/CERI – study: What works in innovation in education. Background Report Belgium – Flanders / Inge De Meyer. – Gent: Universiteit Gent – Education Department, 2006. – 55 p.
6. Vermeersch L. The access of adults to formal and nonformal adult education. Country report: Belgium (Flemish Community) / Lode Vermeersch, Anneloes Vandenbroucke // LLL2010 project, Subproject 5. – K.U.Leuven (University of Leuven), Higher Institute for Labour Studies: Leuven, 2009. – 142 p.
7. Verhoeven J. C. Vlaams Eurydice-rapport 2001: Overzicht van het onderwijsbeleid en de onderwijsorganisatie in Vlaanderen / J. C. Verhoeven, L. Dom. – Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2002. – 324 p. Verhoeven&Dom 2002 p.49
8. De Vries R. Onderwijsstructuren en systemen voor beroepsopleiding en volwassenenvorming in Europa: België – Vlaamse Gemeenschap / Rob De Vries. – Brussel: Agentschap voor Onderwijscommunicatie, Cel Publicaties Onderwijs, 2009. – 60 p.
9. Holford J. Lifelong Learning and Citizenship in Europe / John Holford, Ruud van der Veen / Final Report of the ETGACE Project (FP5 Project CT-99-00012). – UK, Guildford: University of Surrey, 2003. – 152 p.
10. Europass – What is Europass? [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.europass.ie/>

References

1. *Final report. The Hamburg Declaration and The Agenda for the Future* (1997) adopted by the Fifth International Conference on Adult Education (CONFINTEA-V) held in Hamburg, Germany 14-18 July, 1997, UNESCO Institute of Education (UIE).
2. Belgium. Ministry for Education and Training. International Relations Office (2008). Flemish community of Belgium: national report on the development and state of art of adult learning and education (ALE): 6th International Conference on Adult Education (CONFINTEA VI). Hamburg, Germany: UNESCO UIL, 2008
3. European Commission (2002). *Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010*. Brussels: European Commission
4. European Commission (EC). (2001). *Communication from the commission: Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels: European Commission.
5. De Meyer I. (2006). *OECD/CERI-study: What works in innovation in education. Improving teaching and learning for adults with basic skills needs through formative assessment*. Background report: Belgium – Flanders. Universiteit Gent – Education Department: Gent.
6. Vermeersch, L. & Vandenbroucke, A. (2009). *The access of adults to formal and nonformal adult education. Country report: Belgium (Flemish Community)*. LLL2010 project, Subproject 5. K.U.Leuven (University of Leuven) - Higher Institute for Labour Studies: Leuven.
7. Verhoeven, J.C. & Dom, L. (2002). *Flemish Eurydice Report 2001: Education Policy and Education Organisation in Flanders*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.
8. De Vries R. (2009), *Eurydice. Educational structures and education systems for vocational training and adult education in Europe. Belgium – Flemish Community 2009*. Brussels: Flemish Ministry of education.
9. Holford, J and van der Veen, R. (2003). *Lifelong Learning and Citizenship in Europe*. Final Report of the ETGACE Project (FP5 Project CT-99-00012). UK, Guildford: University of Surrey.
10. Europass. (2015). *What is Europass?* Retrieved from <http://www.europass.ie/>

FUCHYLA Olena Mykolaivna,

k. ped. s., assistant professor of foreign languages National University "Lviv Polytechnic"

BALATSKA Lyubov Petrivna,

senior lecturer in foreign languages National University "Lviv Polytechnic"

e-mail: helenfuchyla@gmail.com

OUTSIDE ORGANIZATIONS**AS MEMBERS OF ADULT EDUCATION IN FLANDERS (BELGIUM)**

Summary. In the article some aspects of the performance of the system of adult education in Flanders (Belgium) are considered. It has been found that the system of adult education in Flanders has the feature crucially important for the quality and effectiveness of training process. Its activities submit to a common plan which is implied not only by educational establishments, but also third-part or umbrella organizations (as usual, non-profit ones). It is stated that the success and effectiveness of its performance depend not only on qualified teachers, modern equipment or flexible work hours, but first and foremost on the coordination these organizations provide.

The article shows that these organizations coordinate the process of training including the creation of curricula and syllabi with the needs of labour market and inform adult trainees about educational possibilities. Some non-profit organizations are described which promote the coordination between educational establishments

and industrial enterprises or service businesses in the sphere of training as well as employing adult citizens. It is shown that as far as adult trainees are eager to learn when they have concrete plans for how to apply acquired knowledge to practice, such coordination creates better conditions for further employment of adult trainees after finishing their training and, correspondingly, increases their motivation for learning.

In the 21st century adult education acquires new characteristics. Many occupations become irrelevant in the informational era. It causes surplus workforce which can result in the rise in unemployment. This problem is topical not only for the countries having economical problems, but also for economically developed countries of Europe and all over the world in general and Flanders in particular. Solving this problem in Ukraine would undoubtedly help to avoid the increase in the number of unemployed and, consequently, their marginalization and criminalization at the expense of their retraining and further employment. So, it could be useful to study the experience of the country, whose adult education is formed into well-developed and organized structure containing not only educational establishments of different subordination, but some third-part organizations intended for the coordination of the educational process with the needs and demands of labour market.

Key words: Flanders, adult education, third-part organization, umbrella organization, coordination of the system of adult education with labour market, mobility of EU citizens.

Одержано редакцією 11.02.2016
Прийнято до публікації 12.02.2016

УДК: 371(73)(093)+37.01(73)

ЛУК'ЯНЧУК Світлана Федорівна
доцент кафедри іноземних мов та методики навчання
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова
e-mail: svitlanalukianchuk@gmail.com

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОГРАМ ВИХОВАННЯ ХАРАКТЕРУ В ШКОЛАХ США

Анотація. Стаття присвячена аналізу сучасного стану підготовки студентів закладів педагогічної освіти та практикуючих вчителів до реалізації програм виховання характеру в державних школах США. З'ясовано, що в американському суспільстві й органах державної влади ідея формування у підростаючого покоління позитивних рис характеру та громадянських чеснот має значну підтримку. Проте, серед американських освітян немає єдності щодо місця програм виховання характеру в навчально-виховному процесі. Існує два підходи до вирішення цієї проблеми. Прибічники першого підходу вважають, що виховання характеру має відбуватись імпліцитно шляхом впровадження в неофіційну навчальну програму школи. Другий підхід представляє собою стратегію навмисної дії та полягає в тому, що питання морального розвитку необхідно виділяти в окремі тематичні розділи, які потрібно інтегрувати в зміст програм з певних навчальних дисциплін. Відсутність єдиного підходу впливає на підготовку педагогічних кадрів до реалізації програм виховання характеру і вимагає її удосконалення.

Ключові слова: програми виховання характеру, моральний розвиток, позитивні риси характеру, підготовка педагогічних кадрів, імпліцитний підхід, стратегія навмисної дії.

Постановка проблеми. Метою навчання є не тільки освіта молодого покоління, а й удосконалення нашого суспільства і світу в цілому. Ця проста істина сьогодні стала особливо актуальною в зв'язку з тим, що в сучасному світі молоді люди повсякденно зіштовхується з перспективою нових можливостей, спокус і небезпек, про які навіть не здогадувались попередні покоління наших співвітчизників. Інтернет, телебачення, електронні періодичні видання та інші джерела інформації, на жаль, мають дедалі більш негативний вплив на формування моральних та етичних принципів молодих українців. На тлі соціально-політичних катаклізмів і тотального збідніння більшості громадян в суспільстві існує недооцінка значення морального виховання і послаблення виховного впливу на підростаюче покоління як в сім'ї, так і в школі. Тож зараз як ніколи раніше стало важливим створення умов для формування позитивних рис характеру і морально-етичних принципів у школярів з метою виховання гідних громадян України.

В умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів вирішення проблеми морального виховання молоді вимагає від українських освітян вивчення зарубіжного досвіду в цій сфері. Особливо цікавим і цінним для теорії та практики вітчизняної педагогічної науки є моральне виховання американських школярів. В пошуках ефективних моделей виховання відданого сім'янина та гідного громадянина освітяни США використовують і поєднують традиційні шляхи та інноваційні технології. Непідробний інтерес викликає повернення американської педагогічної науки до ідеї виховання характеру в 80-90 роках минулого століття. Цей підхід до морального виховання в США залишається недостатньо вивченим українською педагогічною наукою.

Аналіз останніх публікацій. Проблема морально-етичного виховання була предметом вивчення в світовій педагогічній науці з давніх часів. Різні її аспекти досліджували педагоги, філософи і просвітники минулого та наші сучасники. Серед них такі відомі особистості, як Ж.-Ж. Руссо, Я. А. Каменський, С. Русова, К. Д. Ушинський, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинський, Ю. К. Бабанський та інші.

В США проблему морального виховання та виховання характеру досліджували такі вчені, як А. Блесі (Augusto Blasi), П. Л. Гланзер (Perry L. Glanzer), Д. Г. Деніелз (Denise H. Daniels), Л. Колберг (Lawrence Kohlberg), Т. Ліккона (Thomas Lickona), Р. Рівера (Rocio Rivera), Б. Хоніг (Bill Honig) та інші.

Серед вітчизняних дослідників в галузі порівняльної педагогіки теоретичні засади та різні аспекти практичної реалізації морального виховання учнів у школах США аналізували Є. О. Барилко (виховання патріотизму в учнів середніх шкіл США), Я. М. Бельмаз (моральне виховання підлітків у загальноосвітніх школах США у другій половині XX століття), Л. І. Довгань (концепції морального виховання учнів у сучасній педагогічній науці США), В. М. Жуковський (морально-етичне виховання в американській школі у 30-і роки XIX ст. – 90-і роки XX ст.), О. Л. Плахотнюк (концепції виховання в системі шкільної освіти США). Предметом нашого дослідження була проблема полікультурного виховання учнів в американській середній школі. Проте, не зважаючи на чималий науковий доробок, сучасний стан реалізації програм виховання характеру в навчальних закладах США залишається мало вивченим українською педагогічною наукою.

Метою статті є проаналізувати стан підготовки студентів і практикуючих вчителів до реалізації програм виховання характеру в школах США.

Виклад основного матеріалу. В Сполучених Штатах Америки завдання виховання високоморальної особистості було важливою складовою навчального процесу в державній школі починаючи з колоніальних часів і аж до другої половини XX століття. У середині 1960-х років більшістю департаментів освіти штатів завдання і цілі морального виховання були в значній мірі урізані в інструктивно-методичних матеріалах та рекомендаціях для державних шкіл [1]. На думку американського освітнього аналітика Перрі Гланзера, цьому посприяли дві історичні тенденції: по-перше, секуляризація моральності, по-друге, перехід питань моралі з розряду загальноприйнятих норм в розряд «справа смаку». Моральне виховання в системі державних шкіл змінило орієнтацію від виховання на основі загальноприйнятих моральних цінностей до аналізу моральних дилем і пошуку учнями системи своїх власних цінностей (values clarification) [2, с. 23, 25]. В результаті відбувся загальний спад рівня моральної свідомості молодого покоління американців, який проявив себе зростанням кількості різних видів правопорушень, рівня насилля і жорстокості, наркоманії серед школярів, кількості випадків вагітності серед неповнолітніх та інших проявів безвідповідальної аморальної поведінки.

У 1980 – 1990-х роках в американському суспільстві почастішали заклики повернути програми виховання характеру в державні школи. Традиційні програми виховання характеру представляють собою широке коло підходів до морального виховання школярів у процесі навчання. У березні 1992 року Асоціація з контролю та вдосконалення навчального плану (The Association for Supervision and Curriculum Development), Проект Принстон 55 (Princeton Project 55) і Фонд Джонсона (Johnson Foundation) скликали розширену конференцію в місті Расін (штат Вісконсин) яка була присвячена проблемі забезпечення ефективного виховання характеру в дітей, починаючи з дитячих садків і закінчуючи останнім класом школи. Метою конференції було стимулювати лідерів національних освітніх асоціацій до визнання пріоритетним напрямом у їхній діяльності завдання виховання характеру та приділення йому

більшій увазі. Вже 5 лютого 1993 року було сформовано Товариство виховання характеру (Character Education Partnership, скорочено CEP). Його провідною місією стало формування у підростаючого покоління позитивних рис характеру та громадянських чеснот з метою створення суспільства співчутливих та відповідальних громадян. З того часу рух за виховання характеру в США став важливим напрямом реформування освіти, який набув стрімкого розвитку. Формування в учнів таких позитивних рис, як турбота про ближнього, чесність, порядність, працьовитість, патріотизм, відповідальність і повага до себе та інших, можуть посприяти викоріненню зі стін школи таких негативних явищ, як агресія і залякування, та створенню ефективного навчального середовища для всіх учнів [3, с. 32].

Важлива місія реалізації виховання характеру в школі покладається на особу вчителя. Саме педагоги є тими людьми, які мають можливість розпочати позитивні зміни в суспільстві шляхом освіти та виховання підростаючого покоління. Як свідчать результати опитувань, американські вчителі в повсякденній роботі зіштовхуються з різними ситуаціями морального характеру, що стосуються конкретних висловлювань і вчинків учнів, батьків та інших учителів. Досить часто ситуації морального вибору представляють складність для прийняття правильного рішення. Вчителі не відчувають впевненості в собі та готовності до вирішення таких питань [4, с. 33].

Незважаючи на те, що виховання характеру має широку підтримку з боку федерального уряду, численних професійних освітніх організацій та працівників в галузі освіти по всій країні, в США бракує досліджень, які стосуються такої значущої ланки в реалізації завдання морально-етичного виховання в школі як ефективна підготовка педагогічних кадрів. Надзвичайно важливо забезпечити вчителів і майбутніх вчителів спеціальними знаннями і вміннями щодо виховання характеру та роз'яснення тих цінностей, які вони повинні будуть донести і прищепити своїм учням [5, с. 4].

Як показало дослідження, в кінці ХХ – на початку ХХІ століття, у зв'язку з існуванням спірних поглядів серед освітян та широкого громадського загалу щодо реалізації виховання характеру, невелика кількість університетів переймалась підготовкою майбутніх учителів до виконання цього складного завдання. Таку ситуацію пояснюють, по-перше, переважаністю програм підготовки вчителів. По-друге, сумнівами відносно того, чиї саме цінності варто прищеплювати юному поколінню американців у такій полікультурній і багатоконфесійній державі як США. По-третє, серед викладачів закладів педагогічної освіти побутують два протилежні підходи щодо визначення місця, яке виховання характеру повинно займати у навчально-виховному процесі. Прибічники першого підходу вважають, що воно має відбуватись імпліцитно шляхом впровадження в неофіційну навчальну програму школи. На їхню думку, немає потреби в цілеспрямованому вивченні питань моралі та етики та створенні навчального плану з чітким акцентом на моральному розвитку учнів [6].

Моральні цінності й так просочують повсякденний навчальний процес. Наприклад, коли вчителі підбирають певний навчальний матеріал, стимулюють учнів до роздумів і з'ясування істини, визначають правила поведінки на уроках і перервах, встановлюють дисципліну, ділять учнів на групи, заохочують до ефективної співпраці, підбадьорюють [7, с. 29-32]. Тож, формування характеру притаманне всім процесам, які відбуваються в класі й школі, є невід'ємною складовою фахової майстерності і результатом правильно організованого процесу навчання.

Звідси виходить, що для реалізації завдань морального виховання школярів освітянам достатньо забезпечити ефективну фахову підготовку студентів майбутніх учителів.

Другий підхід до впровадження виховання характеру в навчальний процес полягає в тому, що питання морально-етичного розвитку необхідно виділяти в окремі тематичні розділи, які потрібно інтегрувати в зміст програм з певних навчальних дисциплін. Його прихильники переконані, що ефективно організований навчальний процес має важливе значення, але в наш час цього не достатньо для формування моральних цінностей в учнів. Агресивне навколишнє середовище створює особливі труднощі для морального й соціального розвитку особистості школяра [8, с. 5].

Завдання вчителя полягає в тому, щоб знайти ефективну протидію тим згубним явищам і впливам, яким піддаються діти. Виконання такої відповідальної місії вимагає більш планомірних і виважених кроків – стратегії навмисної дії (intentional strategy), яка спирається на положення про те, що учні проявляють себе більш повно й різнобічно в середовищі класу. Вони краще справляються з викликами, пов'язаними зі складнощами формування їх

особистостей, коли опановують комплекс умінь, необхідних для того, щоб бути відповідальними членами демократичного суспільства.

Як показало дослідження, переважна більшість програм підготовки вчителів обмежують питання морального розвитку короткими розділами в курсах з психології навчання та виховання і / чи дитячої психології. Таким чином, студенти більшості закладів педагогічної освіти майже не проходять підготовку, яка б стосувалась моральних аспектів їх майбутньої професії та формування цінностей. Така ситуація, в основному, пояснюється освітянами тим, що перевага віддається забезпеченню академічної успішності та оволодінню основами класного менеджменту [6].

На думку прихильників стратегії навмисної дії, у вихованні характеру окрім фахової підготовки майбутнього вчителя вкрай важливо забезпечити його всебічний розвиток і моральне становлення для виконання функції турботливого вихователя, наставника та моделі для наслідування. Встановлення зв'язку між цими важливими складовими особистості педагога має бути метою навчального процесу у вузі. Майбутні вчителі повинні чітко усвідомлювати, що моральне виховання школярів повинне відбуватись невідривно від досягнення високих результатів академічної успішності.

Наразі чимала кількість програм підготовки майбутніх учителів в університетах США переглядаються з метою забезпечення реалізації програм виховання характеру. Наприклад, в 1998 році Департамент освіти штату Міннесота ініціював впровадження Інтегративної моделі етичного виховання (Integrative Ethical Education Model) в навчальний процес закладів педагогічної освіти штату [9, с. 153].

Вчителі американських шкіл готуються до формування моральних цінностей у вихованців та вирішення проблемних ситуацій морального характеру на спеціально організованих курсах професійного розвитку та в процесі самопідготовки. Школи потребують доступу до відповідних ресурсів, а також керівництва з упровадження, утримання та оцінювання своїх ініціатив з інтеграції програм виховання характеру в навчально-виховний процес [там само, с. 157].

Висновки. Отже, серед американських освітян існує два різних підходи до місця морального виховання в навчально-виховному процесі державної школи: імпліцитний підхід і стратегія навмисної дії. Відсутність єдиного підходу впливає на підготовку педагогічних кадрів до реалізації програм виховання характеру і вимагає її удосконалення. Перспективу подальших досліджень бачимо в аналізі університетських програм підготовки майбутніх учителів на предмет наявності модулів і тем, спрямованих на підготовку до морального виховання школярів.

Список використаної літератури

1. A brief history of character education in America [Electronic resource]. – U.S. News & World Report, Inc., 1996. Mode of access: <http://www.waarden.org/studie/concepten/history.html>
2. Glanzer, P. L. Appendix A: Character Education in American Education: a Brief Historical Overview / Perry L. Glanzer // *Virtue 101: The Strengths and Limitations of Character Education in Public Schools. A Research Report.* – Focus on the Family, 1998. – P. 23-26.
3. Williams, M. M. Models of Character Education: Perspectives and Developmental Issues / Mary M. Williams // *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 2000. – Vol. 39. - № 1. – P. 32 – 40. – Mode of access: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2164-490X.2000.tb00091.x/pdf>
4. Daniels, D. H. Preparing teachers for moral issues / D. H. Daniels, M. Plant, D. Kalkman, D. Czerny // *Moral Education / Education and Work.* – Vol. XXII. – № 3 August 1996, Northern Illinois University. P. 33-41.
5. Lowe, C. Practicing and Preservice Teachers' Sense of Efficacy for Character Education [Electronic resource] / Carolyn Lowe // *Honors Scholar Theses*, 2013. –University of Connecticut, Paper 297. – 54 p. – Mode of access: http://digitalcommons.uconn.edu/srhonors_theses/297
6. Narvaez, D. Teaching Moral Character: Two Strategies for Teacher Education [Electronic resource] / Darcia Narvaez, Daniel K. Lapsley // – Mode of access: <http://www3.nd.edu/~dnarvaez/documents/NarvaezLapsleyTeacher.pdf>
7. Building Safe and Orderly Schools: Tools and Skills to Make it Happen. A Joint Project of the American Federation of Teachers and the National Education Association. – KNEA – March 1999. – 60 p.
8. Sojourner, R. J. The Rebirth and Retooling of Character Education in America [Electronic resource] / Russell J. Sojourner // – McGraw-Hill Research Foundation. – December 11, 2012. – 19 p. – Mode of access: <https://www.character.org/wp-content/uploads/Character-Education.pdf>
9. Chapter 13. Character Education [Electronic resource]. – Finding Common Ground: A Guide to Religious Liberty in Public Schools. – from the Character Education Partnership. – P 151-165. – Mode of access: <http://www.characterfirst.com/assets/B13.charactered.pdf>

References

1. A brief history of character education in America (1996). *U.S. News & World Report, Inc.* Retrieved from <http://www.waarden.org/studie/concepten/history.html>

2. Glanzer, P. L. (1998) Appendix A: Character Education in American Education: a Brief Historical Overview. *Virtue 101: The Strengths and Limitations of Character Education in Public Schools. A Research Report from Focus on the Family*, 23-26.
3. Williams, M. M. (2000, September). Models of Character Education: Perspectives and Developmental Issues. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development, Volume 39, Issue 1*, 32–40. doi: 10.1002/j.2164-490X.2000.tb00091.x. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2164-490X.2000.tb00091.x/pdf>
4. Daniels, D., Plant, M., Kalkman D., & Czerny, D. (1996, August) *Preparing teachers for moral issues. Moral Education / Education and Work. Vol. XXII, No.3*, 33-4. Thresholds in Education Foundation.
5. Lowe, C. Practicing and Preservice Teachers' Sense of Efficacy for Character Education Honors Scholar Theses (2013). *University of Connecticut, Paper 297*, pp. 54. Retrieved from http://digitalcommons.uconn.edu/srhonors_theses/297
6. Narvaez, D., & Lapsley D. K. Teaching Moral Character: Two Strategies for Teacher Education. *Teacher Educator. Center for Ethical Education University of Notre Dame*. Retrieved from <http://www3.nd.edu/~dnarvaez/documents/NarvaezLapsleyTeacher.pdf>
7. *Building Safe and Orderly Schools: Tools and Skills to Make it Happen. A Joint Project of the American Federation of Teachers and the National Education Association* (1999, March). Kansas National Education Association.
8. Sojourner, R. J. The Rebirth and Retooling of Character Education in America (2012, December 11) *McGraw-Hill Research Foundation*. Retrieved from <https://www.character.org/wp-content/uploads/Character-Education.pdf>
9. Chapter 13. Character Education. *Finding Common Ground: A Guide to Religious Liberty in Public Schools. Character Education Partnership*. Retrieved from <http://www.characterfirst.com/assets/B13.charactered.pdf>

LUKYANCHUK Svitlana Fedorivna,

Associate Professor of Foreign Languages and teaching methods

Dragomanov M.P. National pedagogical University

e-mail: svitlanalukyanchuk@gmail.com

TEACHER TRAINING A PROGRAM CHARACTER EDUCATION IN US SCHOOLS

Summary. *The article is devoted to the present situation in the sphere of pre-service and in-service professional development of teachers for implementing character education programs in state schools of the USA. The goal of character education is to help students develop good character, which includes knowing, caring about and acting upon core ethical values such as respect, responsibility, honesty, fairness and compassion. The intentional teaching of good character is particularly important in today's Ukrainian society since our youth face many opportunities and dangers unknown to earlier generations.*

In America, developing good character in young people was an essential part of the educational mission from the colonial period through the first part of the 20th century. Since the mid-1950s, the identification of moral education goals and objectives was greatly reduced in curriculum guides and materials produced by state departments of education and many local schools. The weakening of positive character education in many families and most schools led to negative peer pressures, glorification of sex, violence, social injustice and the decline of moral values in society as a whole. By the mid-1980s, a number of communities in various parts of the United States began a process which led to the reintroduction of character education in their local schools.

Teachers are those who bear the responsibility of producing societal change through the education of younger generations. The research results provide evidence to the fact that at the beginning of the XXI century American teachers typically received almost no pre-service or in-service training in the moral aspects of their craft. For the most part, preservice teacher education programs confined issues of moral growth and character formation to a brief section within courses on educational psychology or child development. Many teachers did not feel comfortable or competent in the values domain.

The relative neglect of moral character education in the formal preservice teacher curriculum has some causes. The first one is the surfeit of training objectives that already crowd the academic curriculum of teaching majors. The second cause is the fear of moral education because sometimes it isn't clear enough whose values should be taught in such a multicultural society. Moreover there are two alternative approaches to character education implementation: implicit and intentional. The implicit approach views character education as immanent to best practice instruction. This approach argues that there is little need for specialized instruction in ethics or in the design of distinctly moral education curriculum. Rather, character development is an outcome of effective teaching. Many teachers across the country are trained in character education through staff development and in-services. It is still necessary to improve pre-service and in-service professional development of teachers for implementing character education programs in state schools of the USA.

Key words: *character education programs, moral formation, positive character, pre-service and in-service professional development of teachers, implicit approach, intentional strategy.*

Одержано редакцією 10.02.2016
Прийнято до публікації 11.02.2016

УДК 371.13:372.4

ТКАЧЕНКО Катерина Олександрівна
старший викладач кафедри початкової освіти
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
e-mail: katrya007@gmail.com

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ В УЧНІВ

***Анотація.** У статті розглянуто основні погляди науковців щодо використання інтерактивних технологій під час підготовки вчителя початкових класів до формування комунікативних умінь в учнів початкових класів. Проаналізовано класифікацію та особливості використання інтерактивних технологій під час підготовки вчителя початкових класів.*

***Ключові слова:** комунікація, компетенція, комунікативна компетентність, педагогічне спілкування, інтерактивні технології, новітні технології.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти основним напрямком модернізації вищої педагогічної школи України визнано особистісно орієнтовану спрямованість усієї її системи роботи, за якої засобом формування професійних рис студентів є навчальний предмет та засвоювана студентами інформація. За таких умов забезпечити самовдосконалення, розвиток та саморозвиток студентів, реалізацію їх природних задатків допоможе саме особистісно орієнтовані освітні технології. Завдяки інтерактивним технологіям підвищується активність учасників навчального процесу та культивується толерантне ставлення до особистості.

Отже, аналіз стану використання інтерактивних технологій у практиці початкової школи та досвіду підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання означених технологій свідчить про невідповідності між: оновленими освітніми цілями щодо забезпечення навчальної і соціальної взаємодії учнів у навчально-виховному процесі та низьким рівнем організації цієї діяльності на практиці; потребами сучасної школи щодо високого рівня готовності вчителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій і відсутність ефективного змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів до відповідного виду діяльності; сучасними вимогами до науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій і недостатністю необхідних науково-методичних матеріалів [5].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема професійної підготовки учителя початкових класів досить широко представлена в психолого-педагогічній літературі. У загальнотеоретичному плані вона розроблена у працях: І. Зязюна, М. Вашуленка, І. Пальшкової, О. Комар, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Коваль, О. Біди, О. Пометун, О. Семенов, Л. Пироженко, та ін.

Мета статті. Розглянути основні погляди науковців щодо використання інтерактивних технологій під час підготовки вчителя початкових класів до формування комунікативних умінь в учнів початкових класів. Проаналізовано класифікацію та особливості використання інтерактивних технологій під час підготовки вчителя початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Інтерактивне навчання складається із декількох технологій, в основі яких групова робота учнів [8, с. 9]. Проаналізувавши наукову літературу з цього питання, ми розширили та удосконалили поняття «інтерактивні технології». На наш погляд, інтерактивні технології – це організація навчального процесу, під час якого створюються комфортні умови для розвитку кожної особистості, відбувається взаємодія всіх учасників навчання, окреслений чітко спланований результат навчання. Саме на активній комунікації всіх учасників освітнього процесу ґрунтується інтерактивна діяльність.

Ми погоджуємося з думкою О. Пометун і Л. Пироженко [7, с. 7] щодо класифікації інтерактивних технологій: технології опрацювання дискусійних питань («Займи позицію», «Метод прес», дискусія); технології колективного (групового) навчання («Ажурна пилка», навчаючи – учись, мозковий штурм); технології ситуативного моделювання (інсценізація, рольова гра); технології кооперативного навчання (змінювані трійки, робота в парах, робота малими групами, два-чотири-всі разом та ін).

Така діяльність передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем на основі аналізу відповідної навчальної ситуації і виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншим, однієї думки над іншою. Інтерактивне навчання змінює звичні ілюстративні форми на діалогічні, що ґрунтуються на взаємодії та взаєморозумінні. Враховуючи вищесказане, можна відзначити такі методичні особливості організації інтерактивного навчання: застосування проблемних ситуацій та формулювань, відповідна організація навчального простору, що сприяє діалогу, мотиваційне забезпечення спільної діяльності, дотримання правил навчального співробітництва, використання комунікативних методів і прийомів, оптимізація системи оцінювання процесу та результатів спільної діяльності, розвиток навичок самоаналізу і самоконтролю індивідуальної та групової діяльності [5].

У професійній підготовці майбутнього вчителя щодо розвитку його інтерактивних умінь визначальне місце посідає наукова школа педагогічної майстерності І. Зязюна [2]. Особлива увага в ній надається забезпеченню особистісної свободи школярів, стимулюванню рефлексії учнів, включенню у навчальний процес не лише пізнавальної, а й почуттєво-особистісної сфери дитини, трактуванню навчального заняття як мистецького дійства. Такий підхід, на думку представників наукової школи І. Зязюна, може забезпечити вчитель, який володіє дидактичними, перцептивними, організаторськими, комунікативними вміннями, має високий рівень педагогічної уяви, емпатії, рефлексії, творчості [4].

У процесі підготовки майбутнього вчителя до формування комунікативних умінь учнів обов'язковим є опанування ним ефективних технологій, спрямованих на розвиток не тільки особистості, а й зокрема комунікативних навичок. Ми вважаємо, що найбільш ефективними в роботі з учнями є технології співробітництва.

Найбільш уживаними під час навчання лінгводидактики є такі інтерактивні методи, як: під час фронтальної роботи – "Ажурна пилка", "Мікрофон", "Мозковий штурм", під час кооперативної роботи – "Карусель", "Акваріум", під час рольових ігор – "Обери позицію", метод "ПРЕС", тощо. Але важливим є той факт, що необхідно виконувати всі визначені умови ефективності навчання студентів: "враховувати мотиви навчання, створювати позитивну атмосферу навчального процесу, використовувати суб'єктивний досвід учнів (слухачів), ... створювати ситуації успіху, демонструвати можливість використання набутих знань у практичній діяльності, використовувати різноманітні методи навчання, форми організації навчального процесу" [8, с. 29].

Як зазначає О. Павлик, безпосередньо на заняттях з методики викладання української мови доцільним буде програвання ролей учителя-словесника, учнів різних вікових категорій з урахуванням психологічних особливостей віку школярів, шкільної адміністрації, членів методичного об'єднання; пошук виходу із заданої комунікативно-ігрової ситуації. Аналіз ходу гри та досягнутих результатів сприяє тому, що студенти усвідомлюють себе, власні дії, переживання, прийоми саморегуляції, нові утворення, які виникають у їхньому пізнавально-комунікативному досвіді. Таким чином, ігрові форми і методи дозволяють створити ситуації, включаючись у які студенти оволодівають методичною майстерністю, мистецтвом швидко та ефективно виконувати навчально-педагогічні завдання, удосконалюють комунікативні вміння, розвивають самостійність мислення [5].

Також при застосуванні інтерактивних технологій необхідно дотримуватися принципу систематичності. Цю думку поділяє і Л. Кратасюк, яка зазначає, що "важливо в навчально-виховному процесі передбачити системне використання інтерактивних методів навчання, досягаючи на кожному з етапів пізнання раціонального співвідношення парної, групової та самостійної діяльності" [3, с. 3].

У молодшому шкільному віці групове навчання розширює діапазон важливих для цього віку ігрових форм навчання, воно сприяє поглибленому розумінню предметів завдяки інформаційному обміну між учнями, кращому усвідомленню використовуваних способів розумових дій через екстеріоризацію змісту мислення, намагання підвищити доказовість своїх суджень, розвитку мотивів співробітництва та ініціативної поведінки. Всередині груп панує атмосфера ділового й зацікавленого співробітництва. Рольова гра підпорядковується дидактичній меті і застосовується для оволодіння пропедевтичними вміннями та набуття конкретних навичок проведення уроку, які вдосконалюються під час проходження педагогічної практики безпосередньо на робочому місці вчителя [1].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, в основі інтерактивних технологій лежать комунікативні дії, які у свою чергу забезпечують зворотній зв'язок та взаємодію всіх учасників інтеракції. Також необхідно зазначити, що саме інтерактивні технології сприяють гуманістичному спрямуванню сучасної системи освіти та толерантному ставленню до особистості. Особистісно орієнтоване навчання, яке в останній час культивується на теренах вітчизняного школознавства, на нашу думку, неможливе без залучення у систему освіти новітніх технологій. Як результат, підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання новітніх технологій у їх подальшій професійній діяльності є пріоритетним завданням сучасної вищої школи.

Список використаної літератури

1. Зорочкіна Т. С. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями початкової школи: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Зорочкіна Тетяна Сергіївна. – Черкаси. – 2011. – 379 с.
2. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: підручник для вищих педагогічних закладів / І. А. Зязюн, Л. В. Крамусенко, І. Ф. Кривонос [та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 348 с.
3. Кратасюк Л. Інтерактивні методи навчання: Розвиток комунікативних і мовленнєвих умінь / Л. Кратасюк // Дивослово. – 2004. – №10. – С. 2–11.
4. Павленко Н. О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Н.О. Павленко; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ, 2008. – 21 с.
5. Павлик О. А. Інтерактивні технології в підготовці вчителя-словесника [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1145/1/05poapvs.pdf> 187
6. Побірченко Н. Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій / Н. Побірченко, Г. Коберник // Початкова школа. – 2004. – № 10. – С. 8–10.
7. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук., метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; [за ред. О. І. Пометун.]. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с. : іл. – ISBN.
8. Сиротенко Г. Шляхи оновлення освіти: Науково-методичний аспект / Г. Сиротенко // Інформаційно-методичний збірник. – Х.: Видав. гр. «Основа», 2003. – 96 с.

References

1. Zorochkina T. S. Pedagogical conditions of preparation of teachers to work with gifted students of primary school: Dis. candidate. ped. Sciences: 13.00.04 / Zorochkina Tatyana. – Cherkasy. – 2011. – 379 p. 96
2. Zyazyun I. A. Pedagogical skills: a textbook for higher educational institutions / I. A. Zyazyun, L.V. Kramuschenko, J.F. Kryvonos [et al.] Ed. I.A. Zyazyuna. – K.: High School, 1997. – 348 p.
3. Kratasjuk L. Interactive teaching methods: The development of communication and language skills / L. Kratasjuk // Dialogist. – 2004. – №10. – P. 2-11.
4. Pavlenko N. O. Preparing future teacher of primary school teachers to use interactive technology: Author. Dis. on competition sciences. degree candidate. ped. Sciences specials. 13.00.04. "Theory and Methods of Professional Education" / N.O. Pavlenko, Ukraine Pedagogical Sciences, Institute of Pedagogy. Education and Education doroslyh. – Kyiv, 2008. – 21 p.
5. Pavlik E.A. Interactive technologies in training teacher-language and literature [electronic resource]. – Access: <http://eprints.zu.edu.ua/1145/1/05poapvs.pdf> 187
6. Pobirchenko N. Interactive learning system of new educational technologies / Pobirchenko N., D. // Kobernik Elementary School. – 2004. – № 10. – P. 8-10.
7. Pometun O.I. Current lesson. Interactive learning technologies: science. method. guidances. / A.I. Pometun, L.V. Pyrozhenko; [Ed. A.I. Pometun.]. – K.: Publishing ASK, 2004. – 192 p. : Il. – ISBN.
8. G. Syrotenko By updating educational, scientific and methodological aspects / G.A. Syrotenko // Information and methodical collection. – X: Issued. g. "Base", 2003. – 96 p.

ТКАЧЕНКО Катерина Олександрівна,

Ph.D., senior teacher of primary education of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: katrya007@gmail.com

INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TRAINING PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO THE FORMATION COMMUNICATIVE SKILLS OF STUDENTS

Summary. The article deals with the basic views of scientists on the use of interactive technologies in the training of teachers of primary school to the formation of communicative skills to primary school pupils. The analysis and classification features interactive technologies while preparing primary school teacher.

Purpose. The purpose of the article is to consider the basic views of scientists on the use of interactive technologies in the preparation of teachers of elementary school to the formation of communicative skills of primary school pupils. To classify and analyse features of using of interactive technologies in the preparation of primary school teacher.

Results. The basis of interactive technologies are communicative action, which in turn provide feedback and interaction of all participants of the interaction. Also it should be noted that it is interactive technologies facilitate channeling of modern humanistic education and tolerance towards. Individually oriented education, which

recently cultivated, in our opinion, it's can't be without the involvement of the education system in the latest technology. As a result, training of primary school teachers to use new technologies in their future professional activity is a priority of modern higher education.

Originality. The development of interactive technologies is thoroughly analysed.

Conclusion. Using of primary school teachers of interactive teaching technologies should ensure: the targeted establishment of contacts and positive emotional experiences of communicative interaction in the process to create a positive learning environment; harmonious combination of cognitive and physical activity of students; motivation and activation reflection of students in the educational process.

Keywords: communication, competence, communicative competence, pedagogical communication, interactive technology, the latest technology.

Одержано редакцією 09.02.2016
Прийнято до публікації 11.02.2016

УДК 378.14

САВЧЕНКО Наталія Сергіївна

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та освітнього
менеджменту Кіровоградського державного
педагогічного університету імені Володимира
Винниченка
e-mail: nataliy-savchenko@yandex.ua

ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК ШЛЯХ ДО САМОРОЗВИТКУ ТА САМООСВІТИ

Анотація. У статті висвітлюються результати аналізу науково-педагогічної літератури з проблеми профільного навчання, зазначаються етапи розвитку ідеї організації профільного навчання в історії вітчизняної педагогічної думки, розкриваються сутність, цілі, принципи профільного навчання в загальноосвітніх школах та його роль в процесі саморозвитку та самоосвіти особистості.

Ключові слова: профільне навчання, профіль, учитель профільної школи, принципи профільного навчання, професійне самовизначення, саморозвиток, самоосвіта.

Постановка проблеми. Аналіз якісного рівня загальноосвітніх навчальних закладів свідчить, що молодь після закінчення школи не має широких перспектив вибору професії, якість отриманих знань не завжди відповідає вимогам вищих навчальних закладів, випускники шкіл недостатньо обізнані з потребами ринку праці. Оптимальний шлях подолання означеної проблеми можливий через поширення в масовій загальноосвітній школі профільного, допрофесійного навчання. Тому одним із пріоритетних завдань реформування освіти в Україні є організація профільного навчання у загальноосвітній школі. Саме профільне навчання сприяє поширенню індивідуалізації та диференціації, упровадженню інформаційних технологій, дистанційного навчання та інших педагогічних інновацій, здійсненню неперервної професійної освіти, що є гарантом успішної соціалізації особистості та основою соціально-економічного розвитку суспільства.

Аналіз останніх публікацій. Вивчення широкого кола філософської, історико-педагогічної літератури, нормативних документів дозволило виявити етапи розвитку ідеї організації профільного навчання у вітчизняній педагогічній думці, які відзначаються історично зумовленими змінами структури та мережі закладів загальної середньої освіти, особливостями формування змісту загальноосвітньої підготовки школярів.

Виклад основного матеріалу. Ідея організації профільного навчання у вітчизняній педагогічній думці має давні корені і пройшла декілька етапів від її започаткування в початковій і середній ланці, введення диференціації навчання за проєктованою професією, поширення принципу регіональності у визначенні змісту загальної середньої освіти до запровадження обов'язкового профільного навчання за суспільно-гуманітарним, природничо-математичним, технологічним, спортивним, художньо-естетичним напрямками.

Перший (поч. XI – серед. XVIII ст.) – етап профілізації шкіл різних типів (учіння книжного, школи грамоти, козацькі січові школи, додаткові класи Харківського колегіуму та ін.) з метою надання загальноосвітньої підготовки практично-орієнтованого характеру.

Другий (II-га пол. XVIII та XIX ст.) – етап розвитку ідеї професійної спрямованості середніх навчальних закладів: реальних і класичних гімназій, вузькоспеціалізованих професійних шкіл, приватних профільних та ремісничих земських шкіл; поширення мережі середніх професійних навчальних закладів за положенням 1888 р.

Третій (1917 – 1932 рр.) – етап функціонування трудових шкіл.

Четвертий (1958 р. – 80-ті рр. XX ст.) – етап профілізації навчання в загальноосвітніх школах через уведення принципу регіональності у визначенні змісту освіти, диференціації навчання за проектованою професією.

П'ятий (90-ті рр. XX ст. і до наших днів) – етап запровадження обов'язкового профільного навчання у старшій ланці загальноосвітньої школи, запровадження обов'язкового профільного навчання за суспільно-гуманітарним, природничо-математичним, технологічним, спортивним, художньо-естетичним напрямками.

Усвідомлення соціально-педагогічної значущості профільного навчання для самореалізації кожної особистості, формування в молоді адекватних уявлень про майбутню професію, ґрунтовної допрофесійної підготовки в загальноосвітній школі пояснює полемічність розуміння науково-педагогічної сутності профільного навчання. Зокрема це поняття вчені тлумачили як: форму, тип, вид диференціації, індивідуалізації, диверсифікації навчання (О. Бугайов, С. Рягін, Л. Філатова, І. Якиманська); педагогічний процес, спрямований на професійне самовизначення учнів (Н. Аніскіна); спеціально організовану форму пізнавальної діяльності учнів, яка, враховуючи індивідуальні особливості, бажання, соціальний досвід особистості, не тільки спрямована на оптимальний інтелектуальний розвиток учнів, а й передбачає структурування змісту навчального матеріалу, добір форм і методів навчання відповідно до їхніх можливостей і прагнень (В. Мороз, Н. Шиян); педагогічний принцип поглибленого вивчення окремих дисциплін (Р. Вдовиченко, Л. Калініна); спосіб адаптації навчально-виховного процесу згідно з вимогами до якості трудових ресурсів і зусиль школи та потенційних споживачів майбутніх трудових кадрів (П. Лернер); систему спеціалізованої освітньої підготовки підвищеного рівня певного профілю навчання учнів старшої ланки загальноосвітньої школи (А. Остапенко, А. Скопін).

Профільне навчання має базуватися на загально-педагогічних і дидактичних принципах природовідповідності, культуровідповідності, особистісно діяльнісного підходу, гуманізації навчально-виховного процесу; розвивального профільного навчання, диференціації й індивідуалізації, варіативності та альтернативності профілів у структурі і змісті, процесуально-елективного вибору профілів, гуманітаризації, регіональності змісту, предметного вивчення наук, що визначають профіль, а також інтеграції базових навчальних дисциплін, особистісного цілепокладання, розробки індивідуальних освітніх програм, продуктивності, ситуативності навчання, єдності і цілеспрямованості теоретичної та практичної підготовки, стимулювання ініціативи, самодіяльності, творчості, навчального співробітництва, гнучкості змісту і форм профільного навчання та ін.

Забезпеченням ефективної профільної освіти є комплексне розв'язання питань, пов'язаних з фінансовим, кадровим, навчально-методичним, нормативно-правовим і організаційним забезпеченням профільної школи.

Першою педагогічною умовою організації профільного навчання в загальноосвітній школі науковці називають науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу, яке передбачає знання відповідних законодавчо-правових документів усіма учасниками цього процесу, науково-методичну розробку й реалізацію принципів організації профільного навчання в загальноосвітній школі, розробку положень та внесення відповідних змін до статутів навчальних закладів, узгоджений вибір навчальних планів, відповідних профілів, здійснення початкової допрофільної підготовки в основній ланці загальноосвітньої школи.

Наступною умовою організації профільного навчання в загальноосвітній школі є формування учительського кадрового складу, що забезпечує психологічну підготовку педагогічного колективу до роботи в профільних класах, організацію методичних практикумів для вчителів з метою вправлення в діагностуванні індивідуальних особливостей і здібностей учнів з позицій орієнтації на певний профіль навчання та визначення рівня загальноосвітньої

підготовки, створення умов для безперервної педагогічної самоосвіти, організацію корекційно-педагогічних заходів з попередження дезадаптації учнів, виникнення труднощів у навчанні. Нові цілі шкільної освіти зумовлюють необхідність подальшої модернізації вищої педагогічної освіти і системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. З цією метою необхідно: у вищих навчальних закладах педагогічного профілю передбачити підготовку педагогічних кадрів з урахуванням потреб профільної школи; планувати необхідну спеціалізацію студентів і магістерські програми з профільного навчання старшокласників; для забезпечення необхідного рівня професійної компетентності вчителів і керівників шкіл запровадити широкомасштабну систему відповідної перепідготовки: підвищення кваліфікації вчителів основної школи з орієнтацією на організацію допрофільного навчання та його психолого-педагогічне забезпечення; вчителів старшої школи, які викладатимуть профільні предмети і спеціальні курси; керівних кадрів освіти, здатних забезпечити функціонування профільної школи.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що профільне навчання ефективне завдяки підготовленості вчителів до поширення різноманітних форм та методів у старшій ланці загальноосвітньої школи: індивідуальних і групових освітніх програм, фронтальної та індивідуальної самостійної роботи, інтегрування позашкільних (клуби, гуртки, секції та ін.) занять і уроків, різновидів диференціації у навчанні, інноваційних педагогічних технологій. Це спонукає вчителів до використання у профільному навчанні всіх різновидів уроків, навчального консультування, лекцій, навчальних екскурсій, дидактичних та розвивальних ігор, соціально-педагогічних тренінгів, науково-дослідницької роботи, конкурсів, творчої роботи, практикумів, навчальних проєктів, клубної роботи, екстернату та ін. Важливо зацентувати увагу вчителів на міждисциплінарному інтегруванні видів навчальної діяльності учнів, що сприяє формуванню цілісного уявлення про довкілля; виклад нової інформації повинен здійснюватися з опорою на життєвий досвід, повинно налагоджуватися навчальне співробітництво, необхідним є врахування індивідуальних способів мислення та обробки інформації.

Особливо важливою умовою організації профільного навчання в загальноосвітній школі є створення психологічного супроводу навчального процесу, що здійснюється з метою своєчасної оцінки комплексу індивідуальних особливостей школяра з погляду його готовності до успішного навчання за певним профілем, попередження дезадаптації в умовах виникнення навчальних труднощів і стресів. Важливо досягти усвідомлення учнем себе як суб'єкта вибору профілю навчання.

Необхідним є науковий супровід навчання в старшій школі, який передбачає реалізацію завдань дослідницького і впроваджувального характеру: обґрунтування змісту в різних комбінаціях профільного вивчення, розроблення педагогічних технологій на основі застосування активних методів навчання, самостійної навчальної діяльності, виробничої практики, розроблення системи оцінювання навчальних досягнень учнів; моніторинг якості освіти, корекцію концептуальних підходів до організації профільного навчання в різних умовах.

Висновки. Отже, завдяки профільній освіті створюються умови для підготовки старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, з урахуванням інтересів, здібностей та особистісних якостей учнів. Профільне навчання в школі спрямоване на здобуття старшокласниками навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, творчих, моральних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти. Профільне навчання потрібне для школярів, які виявляють підвищений інтерес до окремих предметів, для забезпечення адаптації дитини в суспільстві та підготовки до самостійного життя, виховання відповідальності у прийнятті рішень. Педагогічними умовами організації профільного навчання в загальноосвітній школі науковці називають науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу, формування учительського кадрового складу, створення психологічного супроводу навчального процесу. На визначення профілю впливає багато різноманітних факторів. Враховуються не лише інтереси школярів та їх батьків, а також кадрові, матеріально-технічні, інформаційні ресурси школи. Крім того, важливу роль в цьому процесі відіграє ринок праці.

Список використаної літератури

1. Концепція профільного навчання на старшій ступені загальної освіти // www.ug.ru/02.42/t9.htm
2. Сиротін, В.І. Про введення профільного навчання на старшій ступені загальної освіти і місце географії у примірних планах можливих профілів / В.І. Сиротін // Географія в школі. – 2002. – № 9. С. 33-47.
3. Профільне навчання // www.rgs.ru/rus/insurance/rgs_study/index.wbp.

4. Федорова, Н.М. Історія становлення організаційних моделей профільного навчання / Федорова Н.М. // www.hse.ru
5. Історія профільного навчання. Вітчизняний досвід профільного навчання // www.internet-school.ru.
6. Кузнецов, А.А., Профільне навчання: відповіді на питання (для загальноосвітніх установ) / А.А. Кузнецов [и др.] // М.: Російський журнал, 2004. - С. 5-13.
7. Захарова, Ж.М. Профільне навчання / Ж.М. Захарова // obrazovanie.belomorsk.karelia.info/ru/company/1112092570/profil.html

References

1. The concept of profile education at upper secondary level general education – Retrieved from: www.ug.ru/02.42/t9.htm
2. Sirotin, V.I. (2002) On the introduction of profile education at upper secondary level general education and the place of geography in terms of possible sample profiles. *Geography at school*. № 9. 33-47.
3. Specialized training - Retrieved from: www.rgs.ru/rus/insurance/rgs_study/index.wbp.
4. Fedorov, N.M. The history of organizational models of profile education / NM Fedorova – Retrieved from: www.hse.ru
5. History of profile education. Domestic profile education experience - Retrieved from: www.internet-school.ru.
6. Kuznetsov, A.A. (2004) Specialized training, answers to questions (for educational institutions) – М .: Russianmagazine. 5-13.
7. Zakharova, J.M. Specialized training – Retrieved from: obrazovanie.belomorsk.karelia.info/ru/company/1112092570/profil.html

SAVCHENKO Natalia Sergiivna,

Doctor of Education, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Education Management
Volodymyr Vynnychenko Kirovograd State Pedagogical University
e-mail: nataliy-savchenko@yandex.ua

TYPE STUDIES AS WAY ARE TO SAMOROZVITKU AND SELF-EDUCATION

Summary. *In the article the results of analysis light up scientifically pedagogical literatures on issue of type studies, the stages of development of idea of organization of type studies are marked in history of domestic pedagogical idea, essence, aims and principles of type studies in general schools and his role, open up in the process of samorozvitku and self-education of personality. Systematization of scientific-pedagogical literature allowed to specify the ways of realization in practice of the type teaching of obshchepedagogicheskikh and didactic principles: prirodosoobraznosti, kul'turosoobraznosti, humanizing of uchebno-vospitatel'nogo process, personality deyatel'nostnogo approach; developing type teaching, differentiation and individualization, variantness and alternativeness of types in a structure and maintenance, processual'no-elektivnogo choice of types, gumanitarizacii, regionalness of maintenance, subject study of sciences, which determine a type, and also integrations of base educational disciplines, personality teleologism, individual educational program, productivity, situation of teaching, unity and purposefulness of theoretical and practical preparation, stimulation of initiative, independent action, creation, educational collaboration, flexibility of maintenance and forms of the type teaching development. Also certainly and skharakterizovano pedagogical terms of organization of type studies in the senior link of general school.*

Keywords: *profile training, profile, teacher of profile school, principles of the type teaching, professional self-determination, samorazvitie, self-education.*

Одержано редакцією 12.02.2016
Прийнято до публікації 13.02.2016

УДК 378.6.147

ГАЛІМСЬКА Інна Іванівна

старший викладач кафедри фізичної і
психофізіологічної підготовки Кіровоградської льотної
академії Національного авіаційного університету
e-mail: nataliy-savchenko@yandex.ua

НАУКОВИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Анотація. *У статті аналізується проблема формування професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця у науковій літературі.*

Ключові слова: *професія, якість, професійно значущі якості, професійні уміння, професійні здібності, професійні властивості, професійні риси.*

Постановка проблеми. Сучасні зміни в соціальній, економічній, культурній сферах, процеси інтеграції України в освітній європейський простір зумовлюють нові вимоги до особи фахівця з вищою освітою, зокрема до його професійної підготовки. Як зауважує Г. В. Петрук, система освіти як соціокультурний інститут, що динамічно реагує на запити суспільства, повинна забезпечувати підготовку такого фахівця, який володіє навичками взаємодії з професійним та соціальним середовищем, що відповідають сучасним міжкультурним, економічним і технологічним умовам [4, с. 407].

На думку Р.Н. Макарова, успіх науково-технічного прогресу в майбутньому будуть забезпечувати молоді фахівці, які повинні вступити в життя готовими до вирішення всіх складних проблем суспільства [5, с. 10]. Зауважимо, що навчання у вузі є саме тим часом, коли відбувається засвоєння системи основних ціннісних уявлень, що характеризують певну професію, оволодіння спеціальними знаннями, уміннями, навичками, необхідними і важливими для майбутньої професійної діяльності, розвиток професійно важливих особистісних якостей та їх структурування.

Виклад основного матеріалу. Однак, як свідчить статистика, більше ніж 80-90% нещасних випадків пов'язано з неповноцінними (стосовно певного виду праці) особистісно-психологічними якостями працюючих. За останні роки з вини людини спричиняється 70-85% аварій та катастроф на транспорті, що свідчить про невідповідність професійної підготовки сучасного спеціаліста вимогам науково-технічної революції.

Усе викладене актуалізує розробку сучасних підходів до формування та розвитку професійно важливих якостей майбутніх фахівців, зокрема й авіаційних, в умовах вищого навчального закладу, а також до дослідження сутності цієї дефініції та визначення шляхів їх формування.

Аналіз останніх публікацій. Про актуальність визначеної проблеми свідчать праці таких вітчизняних та зарубіжних науковців, як Б. Г. Ананьєв, А. П. Бамбуркін, В. А. Григорєвський, Е. Ф. Зеєр, А. В. Карпов, Е. А. Клімов, І. С. Кон, Б. Ф. Ломов, Р. Н. Макаров, А. К. Маркова, А. В. Мудрик, С. Н. Неделько, І. Д. Пасічник, К. К. Платонов, Ю. П. Поваренков, В. А. Пономаренко, О. О. Силкін, В. Сластьонін, Т. С. Яценко та ін.

Дефініцією «професійно значущі якості» почали послуговуватися в педагогічній науці з початку ХХ століття.

Кожна професійна діяльність вимагає від фахівця певного набору особистісних якостей, в яких деякі загальнолюдські якості під впливом специфіки діяльності стають професійно значущими [9, с. 227]. Відповідно до Словника української мови, значущий – який має неабияке значення; важливий; до Словника синонімів Української мови, – який має особливе значення, заслуговує на особливу увагу.

Зауважимо, що на сьогодні в науці відсутня одностайність у визначенні поняття «професійно значущі якості».

Більшість з них (М. В. Григор'єва, Н. С. Пряжніков, С. Батишев, Є. Ільїн та ін.) тлумачать цей термін як якості людини, необхідні для успішного освоєння конкретної трудової діяльності та її ефективного виконання. Визначаючи поняття «професійно значущі якості», науковці акцентують або на окремих якостях особи, або на комплексі таких якостей. М. В. Григор'єва зауважує, що ПЗЯ являють собою окремі динамічні риси особи, окремі психічні та психомоторні властивості, що виражаються у рівні розвитку відповідних психічних і психомоторних процесів, а також фізичні якості, які відповідають вимогам до людини будь-якої певної професії і сприяють успішному оволодінню цією професією. А. В. Карпов тлумачить це поняття як індивідуальні властивості суб'єкта діяльності, необхідні та достатні для її реалізації на нормативно визначеному рівні й які значимо і позитивно корелюють хоча б з одним (або декількома) її основними результативними параметрами – якістю, продуктивністю, надійністю. В. А. Бодров відносить до них усю сукупність психологічних якостей особи, а також низку фізичних, антропометричних, фізіологічних характеристик людини, які визначають успішність навчання і реальної діяльності [1, с. 153]. О. О. Силкін також розглядає ПЗЯ як сукупність соціально і біологічно обумовлених компонентів особистості, які дозволяють успішно виконувати певний вид трудової діяльності [7]. Цей термін об'єднує два поняття: професіоналізм і особистісні якості, тобто сукупність психофізіологічних, емоційно-вольових, характерологічних якостей особистості, які найбільшою мірою відповідають даній професії. О. О. Грейліх та

Л. П. Сماشна визначають ПЗЯ як пристосовані до певної професійної діяльності компоненти цілісної особистості, що формуються на основі природно заданих біопсихічних властивостей під дією зовнішніх впливів і власної активності суб'єкта [2, с.288].

Отже, ми підтримуємо позицію тих науковців, які досліджують ПЗЯ як комплекс, сукупність характерних найбільш важливих якостей особи, необхідних для виконання певної трудової діяльності, що можуть забезпечити досягнення вагомого результату в конкретній професії для задоволення потреб як окремої людини, так і суспільства в цілому.

Аналіз наукової літератури дає підстави констатувати, що часто поняття «професійно значущі якості» ототожнюється з термінами «професійні уміння», «професійні здібності», «професійні властивості», «професійні риси». Як стверджує В.А. Бодров, у психологічній практиці досить часто в поняття «професійні здібності» включають не тільки характеристики здібностей, але й особливості специфічних для конкретної професії професійно важливих якостей [1, с. 153].

Як синоніми використовують поняття «здібності» і «якості» В. Д. Шадріков – «здатність визначається як сукупність індивідуальних якостей, що впливають на ефективність діяльності, яка визначається рівнем сформованості та організації функціональної системи діяльності»; А. Ш. Ярулліна, С. Р. Нікішина – «коли говорять про професійні здібності, то мають на увазі індивідуально-психологічні якості особистості, які проявляються в успішності освоєння або виконання конкретної професійної діяльності» [9, с. 227]; Н. Д. Левітов – здібності прийнято визначати як психічні якості чи властивості особи, від яких залежить успішність виконання певної діяльності; В.А. Толочек – професійно важливі якості розглядаються як здібності людини до діяльності в широкому сенсі слова, що виступають в ролі тих внутрішніх психологічних характеристик суб'єкта, в яких виражаються зовнішні специфічні впливи факторів трудового процесу як форма професійних вимог до людини.

На наш погляд, таке ототожнення цих понять є помилковим.

Досліджуючи проблему формування професійно значущих якостей фахівців, зокрема й авіаційних, слід виокремити декілька підходів до аналізу поняття ПЗЯ: описовий – висвітлення окремих особистісних якостей (Ф. Гоноболін, П. Каптерев, Н. Левітов та ін.); психологічний – через поняття “здібності” (Ф. Гоноболін, В. Крутецький, О. Щербаков та ін.); професіографічний, відповідно до якого професійно важливі якості – це особистісні якості людини, необхідні для даної професії, що впливають на ефективність здійснення його праці за основними характеристиками (продуктивність, надійність та ін.) [8]; компетентнісний, згідно з яким суб'єкт діяльності характеризується з погляду оволодіння певними компетенціями. На думку О. О. Грейліх та Л. П. Сماشної, це свідчить про зв'язок цього поняття із поняттям “компетенція” – поведінкова характеристика людини, яка свідчить про її здатність ефективно виконувати професійну дію. При цьому професійно значущі якості – це індивідуальні ознаки особистості, які є факторами формування певної професійної компетенції.

Грунтуючись на компетентнісному підході, з огляду на поділ компетентностей, наведений А. Хуторським, пропонуємо класифікацію ПЗЯ на ключові, притаманні особі, незалежно від фаху, для ефективного функціонування в оточуючому середовищі – відповідальність, необхідність професійної діяльності, активна життєва позиція, впевненість у собі, комунікативність, інтелектуальні можливості тощо; базові, характерні для певного фаху – професійна спрямованість, емоційна стійкість, рішучість, сміливість, наполегливість, воля, високий темп розумових процесів, здатність до логічного мислення, здатність до просторових уявлень, здатність діяти в умовах ліміту або дефіциту часу, необхідна оперативна пам'ять тощо; спеціальні, притаманні представникам певної спеціальності.

Зауважимо, що основою сучасних досліджень ПЗЯ є системно-структурний підхід. Як акцентує М. В. Григор'єва, будь-яка діяльність реалізується на базі системи професійно важливих якостей. Це означає, по-перше, що кожна діяльність вимагає певної сукупності ПЗЯ; по-друге, остання є не «механічною» сумою якостей, а їх закономірно організованою системою. Між окремими професійно важливими якостями встановлюються функціональні взаємозв'язки компенсаторного і сприяючого типів. Сама система професійно важливих якостей є певним симптомокомплексом суб'єктних властивостей, специфічних для тієї чи іншої діяльності. Він не заданий в готовому вигляді, а формується у суб'єкта під час освоєння ним діяльності. Більше того, не тільки для діяльності в цілому, але і для її основних компонентів (ключових дій, основних функцій та ін.) також формуються специфічні підсистеми професійно важливих

якостей. Тому з внутрішнього – власне психологічного боку – процес діяльності являє собою динамічну зміну цілісних підсистем професійно важливих якостей, що забезпечують кожен її основний етап (дію, завдання, функцію) [3, с. 66].

Як будь-яке складне явище ПЗЯ мають свою структуру.

А.В. Карпов розрізняє такі основні групи індивідуальних якостей, які входять до структури професійної придатності: абсолютні ПЗЯ – якості, необхідні для виконання діяльності як такої на мінімально допустимому або нормативно визначеному – середньому рівні; відносні ПЗЯ – якості, які визначають можливість досягнення суб'єктом високих («наднормативних») кіот кісних та якісних показників діяльності (ПЗЯ майстерності); анти-ПЗЯ – якості, які є професійними протипоказаннями до тієї чи іншої діяльності.

Науковець на підставі численних досліджень виокремлює також дві важливі категорії ПЗЯ – провідні якості та базові якості. Перші характеризуються найбільшим безпосереднім зв'язком з параметрами діяльності (кореляцією з ними). Останні – це ті ПЗЯ, які мають найбільшу кількість внутрішньосистемних зв'язків з іншими якостями, тобто характеризуються найбільшою структурною вагою і посідають центральне місце у системі якостей у цілому. Саме базові ПЗЯ є підставою для формування підсистем ПЗЯ взагалі, а також системоутворюючими для конкретної діяльності. Як зауважує А. В. Карпов, по-перше, між ними можуть утворюватися різні відносини – від повного збігу їх номенклатури до повної розбіжності; по-друге, одна й та ж якість може бути в різних випадках або провідною, або базовою, або тією й іншою одночасно.

Окрім того, вважає А. В. Карпов, для багатьох видів діяльності, актуальною є диференціація ПЗЯ на такі, що необхідні в нормальних умовах їх виконання й такі, що необхідні в ускладнених, а часто й екстремальних умовах реалізації певної діяльності [6, с. 190-194].

Окремі науковці, досліджуючи ПЗЯ, акцентують на дворівневій їх структурі. Перший рівень, індивідуальний, становлять якості, що характеризують особливості нервової системи, сили процесів збудження і гальмування, а також їх рухливість. Другий рівень є особистісним і включає такі компоненти, як ціннісні орієнтації, мотивація, особистісні риси.

Виходячи із вище зазначеного, структура ПЗЯ являє собою складну й внутрішньо розчленовану систему, яка обумовлює успіх професійної діяльності.

Висновки. Отже, на сьогодні в науці відсутня однаковість у визначенні поняття «професійно значущі якості». У науковій літературі цей термін тлумачиться як якості людини, необхідні для успішного освоєння конкретної трудової діяльності та її ефективного виконання. Визначаючи поняття «професійно значущі якості», науковці виокремлюють декілька підходів до його аналізу: описовий, психологічний, професіографічний, компетентнісний, системно-структурний. Ми підтримуємо позицію тих науковців, які досліджують ПЗЯ як комплекс, сукупність характерних найбільш важливих якостей особи, необхідних для виконання певної трудової діяльності, що можуть забезпечити досягнення вагомого результату в конкретній професії для задоволення потреб як окремої людини, так і суспільства в цілому.

Список використаної літератури

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов – М.: ПЕР СЭ, 2001 – 511 с.
2. Грейліх О.О., Смышна Л. П. Професійно важливі якості практичного психолога як предмет наукового дослідження // *ГУМАНІТАРНИЙ ВІСНИК* №25. – с. 285-291
3. Григорьева М.В. Психология труда: конспект лекций. М., Высшее образование, 2006. – 192с.
4. Клещёва Н.А., Петрук Г.В. Системная организация процесса формирования профессионально важных качеств будущих специалистов // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 10–2. – С. 407-412;
5. Макаров Р. Н. Человеческий фактор: проблемы современной профессиональной педагогики / *Вестник МНАПЧАК* № 1 (39), 2012 С.10-17.
6. Психология труда: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. проф. А.В. Карпова. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.
7. Силкін О.О. Зміст терміну «професійно значущі якості особистості» і технологія визначення цих якостей для окремого фахівця // <http://ea.dgtu.donetsk.ua:8080/bitstream/123456789/24050/1/sylkin.pdf>
8. Тароева Л.Б. Професіографічний підхід к формированию качеств личности будущего специалиста <http://tekstyp1.eu/pedagogika/103937-Professiograficheskiy-podhod-k-formirovaniyu-kachestv-lichnosti-budushhego-specialista.html>
9. Яруллина А. Ш., Никишина С. Р. Формирование профессионально значимых качеств при становлении студента как субъекта профессиональной деятельности // *Вестник ЧГПУ* 11'2012. – С. 226-237

References

1. Bodrov, V.A. (2001) Psychology of professional suitability. Textbook for high schools. – M: PER SE., 511.

2. Greylih, O.O., Smashna, L.P. Professionally important qualities of practical psychology as a subject of scientific research. *Humanitarian Bulletin* №25. 285-291
3. Grigorieva, M.V. (2006) *Work Psychology: lecture notes*. M., Higher Education, 192
4. Kleshev, N.A., Petruk G.V. (2013) System organization of the process of formation of professionally important qualities of future specialists. *Basic Research*. № 10-2. 407-412.
5. Makarov, R.N. (2012) The human factor: the problems of modern professional pedagogy. *Bulletin MNAPCHAK*. Number 1 (39).10-17.
6. *Work Psychology: Textbook. for students. Executive. Proc. institutions / Ed. prof. A.V. Karpov. M. : VLADOS PRESS, 2003. 352.*
7. Silkin, O.O. The content of the term "professionally important personality" and Detection of these qualities for a particular specialist - Retrieved from: <http://ea.dgtu.donetsk.ua:8080/bitstream/123456789/24050/1/sylkin.pdf>
8. Taroeva, L.B. Profesiografichesky approach to the formation of personality traits of future specialist - Retrieved from: <http://tekstyp1.eu/pedagogika/103937-Profesiograficheskiy-podhod-k-formirovaniyu-kachestv-lichnosti-budushego-specialista.html>
9. Yarullina, A. S. Nikishina, S.R. (2012) Formation of professionally significant qualities at the formation of the student as a subject of professional activity. *Herald CSPU*, 11. 226-237.

GALIMSKA Inna Ivanivna, senior lecturer in physical and psychophysiological training Kirovohrad National Aviation Flight Academy University
e-mail: nataliy-savchenko@yandex.ua

SCIENTIFIC ANALYSIS OF PROBLEM OF FORMING PROFESSIONALLY OF MEANINGFUL QUALITIES OF PERSONALITY OF FUTURE SPECIALIST

Summary. *In the article the problem of forming professionally of meaningful qualities of personality of future specialist is analysed in scientific literature. For today in science absent unanimity is in determination of concept «professionally meaningful qualities». We support position of those research workers, which probe PZYA as a complex, aggregate of the characteristic most essential qualities of person, necessary for implementation of certain labour activity, that can provide achievement of ponderable result in a concrete profession for satisfaction of necessities of both separate man and society, on the whole. The analysis of scientific literature grounds to establish, that often a concept «professionally meaningful qualities» equates with terms «professional abilities», «professional capabilities», «professional properties», «professional lines». In our view, such equation of these concepts is erroneous. Probing the problem of forming professionally of meaningful qualities of specialists, in particular and avsup, it follows to select a few going near the analysis of concept professionally meaningful qualities: descriptive is illumination of separate personality qualities; psychological – through a concept “capabilities”; profesiografichnyi, in accordance with which professionally important qualities are personality qualities of man, necessary for this profession, that influence on efficiency of realization of his labour after basic descriptions (productivity, reliability but other); kompetentnisnyi, in obedience to which the subject of activity is characterized from point of capture certain jurisdictions.*

Keywords: *profession, quality, professionally meaningful qualities, professional abilities, professional capabilities, professional properties, professional lines.*

Одержано редакцією 09.02.2016
Прийнято до публікації 11.02.2016

УДК 37.378

PLACZKIEWICZ Beata

декан відділу педагогічних наук
Куявської вищої школи у Влоцлавку (Польща)
e-mail: bplaczkiewicz@wp.pl

DYSLEKSJA ROZWOJOWA W ASPEKCIE TERMINOLOGICZNYM I DEFINICYJNYM

Анотація. *У статті розглядається розвивальна дислексія, яка важко переноситься у дітей і підлітків, висвітлюється проблема дислексії упродовж всього життя і показує перебіг на кожній його стадії. Серед багатьох питань, пов'язаних з предметом конкретних труднощів у навчанні написання і читання, питання термінології та визначень цих явищ необхідно приділяти особливу увагу і глибокому аналізу. Залежить це від тих, дітей, які проявляють труднощі в навчанні та діагностовані з дислексією, будуть отримувати підтримку адекватної для їх індивідуальних можливостей і потреб.*

Ключові слова: *труднощі в навчанні, дислексії розвитку, ризик дислексії, визначення дислексії.*

Wprowadzenie. Zagadnienie dysleksji rozwojowej budzi coraz większe zainteresowanie zarówno w gronie naukowców, jak i specjalistów koncentrujących się wokół pragmatycznych aspektów tego zaburzenia. Współcześnie obserwuje się wzrastającą liczbę dzieci i młodzieży z rozpoznaniem specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania, co skutkuje koniecznością pogłębionych eksploracji tak badawczych, jak i praktycznych celem jak najpełniejszego ujęcia i zrozumienia istoty dysleksji rozwojowej. Zgodnie ze wskaźnikami epidemiologicznymi, częstość występowania dysleksji o umiarkowanym nasileniu szacuje się na około 10% populacji dzieci uczących się, z kolei tzw. głęboka dysleksja dotyczy około 4% uczniów (Bogdanowicz, 2005b). Analizując natomiast dane publikowane w literaturze światowej, można przyjąć, iż dysleksja występuje u około 5-10% dzieci w wieku szkolnym (por. Pennington i Smith, 1983; Stein, 2001; Milani, Lorusso i Molteni, 2010; Scerri i Schulte-Körne, 2010).

Nie ulega wątpliwości, iż umiejętności czytania, pisania czy liczenia należy traktować jako zupełnie elementarne czynności w kontekście efektywnego funkcjonowania jednostki, należą one do codziennych form aktywności życiowej. Stanowią jeden z ważnych czynników umożliwiających skuteczne porozumiewanie się, właściwe rozumienie sytuacji społecznych, poziom ich opanowania koreluje z takimi właściwościami psychologicznymi, jak poczucie własnej wartości, samoocena, przekonanie o własnej skuteczności czy ze sferą emocjonalno- motywacyjną. W sytuacji szkolnej warunkują także zdobywanie innych, znaczących umiejętności życiowych.

W ponad stuletniej tradycji badawczej podejmowano liczne wysiłki- nasilone w ostatnich latach- ukierunkowane na ujednoczenie terminologii, ustalenie etiologii tego fenomenu, wskazano na charakterystyczne symptomy dysleksji, podejmowano próby jej systematyzacji i typologii, wreszcie poszukiwano najbardziej efektywnych sposobów terapii. Pomimo wielu lat badań liczne kontrowersje budzą nadal kwestie definicyjne oraz kwestie związane z przyczynami tego zjawiska (por. Shalev i in., 2000; Undheim, 2003; Helland, 2007; Reid i in., 2007; Pomirska, 2010; Smythe, 2011). Z uwagi na ograniczone ramy treściowe, celem niniejszego artykułu będzie podjęcie i wyjaśnienie wyłącznie niektórych dyskusyjnych zagadnień z obszaru dysleksji rozwojowej. Prezentowane opracowanie ukierunkowane jest na usystematyzowanie terminologii i definicji z obszaru specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania.

Dysleksja rozwojowa w aspekcie terminologicznym. Rozpoczynając rozważania, należałoby umieścić zjawisko dysleksji w ogólnych ramach pojęciowych trudności w uczeniu się. I tak, niespecyficzne trudności w uczeniu się obejmują swoim zakresem wszelkiego rodzaju trudności w uczeniu się, uwarunkowane różnorodnymi czynnikami, włącznie z upośledzeniem umysłowym, schorzeniami neurologicznymi, uszkodzeniami mózgu, narządów zmysłu i ruchu, a także z zaburzeniami emocjonalnymi (Bogdanowicz, 1996, s. 13). Mogą one również łączyć się z takimi zmiennymi, jak zaniedbanie środowiskowe i edukacyjne, błędy dydaktyczne szkoły, brak motywacji do nauki, długotrwała absencja szkolna, zły stan zdrowia (por. Bogdanowicz 1994, 2006; Selikowitz, 1999; Kaja, 2001; Pomirska, 2010). Natomiast węższe rozumienie terminu trudności w uczeniu się odnosi się do problemów o charakterze specyficznym, których doświadczają dzieci o dobrej sprawności intelektualnej (nawet wysokiej inteligencji), przy dojrzałości w ogólnym rozwoju, sprzyjających warunkach społeczno- kulturowych, a także właściwej organizacji procesu dydaktyczno- wychowawczego (Czajkowska i Herda, 1989; Bogdanowicz, 1996). Mogą obejmować swoim zakresem takie dziedziny, jak czytanie, pisanie, technika pisania i kaligrafii, liczenie, muzyka, ruch, plastyka, mówienie czy myślenie (Bogdanowicz, 1994, 1996).

Ujmując kwestię terminologii specyficznych trudności w uczeniu się w aspekcie historycznym, można zaobserwować duże zróżnicowanie pojęciowe w obszarze omawianych zaburzeń. Autorem najstarszego historycznie określenia- wrodzona ślepota słowna- jest lekarz medycyny Morgan, który w 1896 roku w *British Medical Journal* opisał pierwszy przypadek dysleksji, a dokładniej sytuację inteligentnego i bystrego chłopca, który mimo dodatkowego wsparcia w nauce, nie potrafił nauczyć się czytać (por. Kołtuska, 1989; Bogdanowicz, 1994; Smythe, 2011). W związku jednak z tym, iż termin wprowadzony przez Morgana wiązał trudności w czytaniu jedynie z zaburzeniami narządu wzroku, ograniczając je do problemów w rozpoznawaniu słów, podjęto dalsze poszukiwania badawcze, skutkujące zaproponowaniem terminu dysleksja (legastenia w krajach niemieckojęzycznych), który na stałe przyjął się w terminologii określającej specyficzne trudności w uczeniu się (Bogdanowicz, 1994, 1996; Smythe, 2011).

Po raz pierwszy termin dysleksja zastosował Berlin w 1887 roku w odniesieniu do tzw. dysleksji nabytej oznaczającej utratę umiejętności czytania u osób dorosłych, najczęściej

współwystępującą z afazją (Bogdanowicz, 1989, 1994, 1996; Smythe, 2011). Z kolei Hinshelwood w roku 1917 jako pierwszy użył i rozpowszechnił pojęcie dysleksja wrodzona lub rozwojowa na określenie specyficznych trudności w uczeniu się czytania u dzieci (por. Bogdanowicz, 1994, 1996). Współcześnie celem podkreślenia wrodzonego charakteru trudności ujawniających się od początku nauki szkolnej dziecka, a nawet od urodzenia do terminu dysleksja dodaje się właśnie określenia wrodzona, rozwojowa, konstytucjonalna (Bogdanowicz, 1989, 1994).

Opierając się na literaturze czeskiej i francuskiej, Bogdanowicz (1989, 1996, 2003a, 2003b, 2005a, 2006) zaproponowała już w latach 60. stosowanie trzech terminów na określenie trzech form specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu- dysleksji rozwojowej, charakteryzujących się odmiennym obrazem klinicznym:

- dysleksja rozumiana jako specyficzne trudności w czytaniu, którym często towarzyszą trudności w pisaniu (z łac. *dys-* brak czegoś, trudność, niemożność oraz z łac. i gr. *lego-* czytam i *lexis-* wyrazy, słowa); w ujęciu wąskim zakres znaczeniowy dotyczy tylko trudności w czytaniu;
- dysortografia definiowana jako specyficzne trudności w opanowaniu poprawnej pisowni, która obejmuje nie tylko błędy ortograficzne, ale również inne odstępstwa od prawidłowego zapisu (z gr. *orthos-* prawidłowy i *grapho-* piszę, rysuję);
- dysgrafia, czyli trudności w opanowaniu właściwego poziomu graficznego pisma, tzw. brzydkie pismo (z gr. *grapho-* rysuję).

Niektórzy badacze do syndromu dysleksji rozwojowej włączają także pojęcie dyskalkulii. Autor pierwszej definicji tego zjawiska, Košč (1974) zaproponował, aby dyskalkulię rozwojową określać jako *strukturalne zaburzenie zdolności matematycznych mające swe źródło w genetycznych lub wrodzonych nieprawidłowościach tych części mózgu, które są bezpośrednim anatomiczno-fizjologicznym podłożem dojrzewania zdolności matematycznych zgodnie z wiekiem; jest zaburzeniem występującym bez jednoczesnego zaburzenia ogólnych funkcji umysłu* (str. 47). W klasyfikacji ICD-10 trudności w uczeniu się matematyki występują w punktach F.81.2 oraz F.81.3 i są diagnozowane wówczas, gdy osiągnięcia arytmetyczne są znacząco poniżej poziomu oczekiwanego z uwagi na wiek, poziom inteligencji i nauczania.

W polskiej literaturze psychologicznej Gruszczyk- Kolczyńska (1992) rozpowszechniła określenie specyficzne trudności w uczeniu się matematyki, które jednak ma szerszy zakres niż dyskalkulia. W koncepcji autorki dotyczą one dzieci, u których trudności w uczeniu się matematyki wynikają nie tylko z predyspozycji biologicznych, ale także z mniejszej dojrzałości do podjęcia nauki w tym obszarze standardowymi metodami szkolnymi. Kwestia zależności między dysleksją i dyskalkulią wciąż pozostaje przedmiotem naukowych dyskusji, które dotychczas nie zaowocowały jednoznacznymi rozwiązaniami (por. Krasowicz- Kupis, 2008). Bogdanowicz (2005a) zauważa, iż dyskalkulia jako specyficzne trudności w matematyce często towarzyszą dysleksji rozwojowej. Z kolei Pomirska (2010) włącza do zespołu dysleksji rozwojowej obok dysleksji, dysgrafii, dysortografii także dyskalkulię traktowaną jako problemy w nauce matematyki przejawiające się niskim poziomem rozumowania operacyjnego, trudnościami z pojęciami abstrakcyjnymi.

Wśród innych pojęć związanych z tematyką specyficznych trudności w uczeniu się wymienić należy głęboką dysleksję rozwojową. Za podstawę jej rozpoznania przyjmuje się zazwyczaj kryterium statystyczne (opóźnienie o 3-4 lata w zakresie umiejętności czytania) lub zatrzymanie się na poziomie czytania elementarnego, nadal jednak nie wypracowano szczegółowej charakterystyki tego zjawiska (Adryjanek, 2005). Innym ważnym terminem jest ryzyko dysleksji stosowane wobec młodszych dzieci wykazujących zaburzenia w rozwoju psychoruchowym, które mogą warunkować wystąpienie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Ponadto termin ryzyko dysleksji stosuje się w odniesieniu do uczniów doświadczających pierwszych, poważniejszych trudności w nauce, pomimo inteligencji w normie, dobrze funkcjonujących narządów zmysłu, właściwej opieki wychowawczej i dydaktycznej w szkole oraz w domu (Bogdanowicz, 2002, s. 43). Na problem ryzyka dysleksji zwróciła uwagę Bogdanowicz (2002), wskazując iż dziecko ryzyka dysleksji nie musi stać się uczniem dyslektycznym, w przypadku wczesnej diagnozy i odpowiednio ukierunkowanych oddziaływań wspierających.

Z kolei w literaturze amerykańskiej powszechnie stosowanymi terminami określającymi trudności w uczeniu się dzieci i młodzieży na poziomie edukacji szkolnej są pojęcia LD- Learning Difficulties/ Disabilities (LD) oraz Reading Difficulties (RD) (por. Oszwa i Krasowicz- Kupis, 2008). Obejmują one jednak szeroki zakres zjawisk, zgodnie z definicją stanowiąc heterogeniczną grupę zaburzeń powodujących istotne trudności w uczeniu się w przynajmniej jednej dziedzinie,

rozumianej jako szkolna, jak pisanie, czytanie, mowa, rozumowanie, sprawności matematyczne i inne (por. Rourke, 1989). Stąd też bardziej adekwatne w kontekście prezentowanych rozważań jest pojęcie Specific Learning Difficulties/Disabilities (SLD), określające wybrane obszary wiedzy i umiejętności szkolnych czy ich zakresy.

W dalszej części opracowania wskazane zostanie miejsce specyficznych trudności w uczeniu w klasyfikacjach międzynarodowych ujmujących kwestie chorób, zaburzeń i problemów zdrowotnych.

Dysleksja rozwojowa w Klasyfikacjach Międzynarodowych. Specyficzne trudności w uczeniu się zostały ujęte w Międzynarodowych Klasyfikacjach Medycznych. Szczegółowe omawianie kryteriów ich rozpoznawania przekracza ramy niniejszego tekstu, stąd zaprezentowane zostaną wyłącznie kwestie terminologii i umiejscowienia w poszczególnych klasyfikacjach.

I tak, w Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) (ICD- 10) wydanej przez Światową Organizację Zdrowia (World Health Organization) uwzględniono następujące punkty (za: Pużyński i Wciórka, 2000):

F81 Specyficzne zaburzenia rozwoju umiejętności szkolnych

F81.0 Specyficzne zaburzenie czytania

F81.1 Specyficzne zaburzenie opanowania poprawnej pisowni

F81.2 Specyficzne zaburzenie umiejętności arytmetycznych

F81.3 Mieszane zaburzenie umiejętności szkolnych

F81.8 Inne zaburzenia rozwojowe umiejętności szkolnych

F81.9 Zaburzenie rozwojowe umiejętności szkolnych, nieokreślone

F82 Specyficzne zaburzenie rozwoju funkcji motorycznych

F83 Mieszane specyficzne zaburzenia rozwojowe

Z kolei w Diagnostycznym i Statystycznym Podręczniku Zaburzeń Psychiczych (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorder) Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne (APA) uwzględnia w wersji zrewidowanej (DSM-IV-TR) (za: Wciórka, 2000):

W kategorii Zaburzenia uczenia się:

315.00 Zaburzenie czytania

315.1 Zaburzenie liczenia

315.2 Zaburzenie pisania

315.9 Zaburzenie uczenia się NOI (nieokreślone inaczej)

oraz w kategorii Zaburzenie umiejętności ruchowych:

315.4 Rozwojowe zaburzenie koordynacji

Jak zauważa Bogdanowicz (2003b, 2006) współpraca autorów obu systemów klasyfikacyjnych przyczyniła się do znacznego zbliżenia sposobu ujmowania syndromu zaburzeń oraz stosowanej terminologii. Istnieje w nich wyraźna tendencja do posługiwania się nazwami opisowymi na określenie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, przy odwołaniu do terminu dysleksja.

Treścią dalszej części artykułu będzie uporządkowanie definicji związanych z problematyką specyficznych trudności w uczeniu się.

Dysleksja rozwojowa w aspekcie definicyjnym. Przegląd naukowej literatury przedmiotu wskazuje na bogactwo definicji dysleksji oraz prób ich usystematyzowania. Wciąż jednak nie wypracowano powszechnie obowiązujących rozstrzygnięć m.in. z uwagi na interdyscyplinarność zagadnienia oraz brak jednoznacznych ustaleń w kontekście etiologicznym (Krasowicz- Kupis, 2008; Smythe, 2011). Jeden z istotnych sposobów porządkowania definicji dysleksji rozwojowej stanowi podział na: definicje pedagogiczne koncentrujące się na określeniu rodzaju trudności w nauce lub warunkach jej powstawania (por. definicja Zakrzewskiej, 2003); definicje psychologiczne określające etiologię i patomechanizm trudności w czytaniu i pisaniu (por. Bogdanowicz, 1994).

Na gruncie polskim pierwszą definicję fenomenu dysleksji zaproponowała Anna Drath (1959), która w artykule opublikowanym w czasopiśmie Szkoła Specjalna za istotę dysleksji przyjęła niemożność opanowania umiejętności prawidłowego czytania (s. 194), stwierdzaną u dzieci w wieku szkolnym, zazwyczaj występującą z dysgrafią traktowaną jako niemożność prawidłowego pisania u dzieci, u których już w okresie przedszkolnym stwierdzano zaburzenia mowy, orientacji czasowo-przestrzennej, określone zaburzenia motoryki. Terminami dysleksja i dysgrafia posługiwała się także Spionek, zdaniem której za wskazane powyżej zaburzenia należy uważać wyłącznie takie trudności w czytaniu i pisaniu, które są spowodowane deficytami rozwoju funkcji percepcyjno- motorycznych, obliczanymi w stosunku do wieku dziecka, a ocenianymi również w relacji do jego ogólnego

poziomu umysłowego (1973, s. 222). Dzieci z parcjalnymi zaburzeniami rozwojowymi w zakresie funkcji słuchowych, wzrokowych i kinestetyczno- ruchowych Spionek (1970) określiła jako dyslektyczne. Kontynuatką omawianego nurtu badań- Bogdanowicz (1997, s. 15; 2004, s. 14) zaproponowała pewne rozszerzenie tego ujęcia o zaburzenia integracji percepcyjno- motorycznej, czyli koordynacji i współdziałania funkcji wzrokowych, słuchowo- językowych i motorycznych dla nabywania umiejętności czytania i pisania. Termin ten odzwierciedla więc zdolność do integrowania czynności percepcyjnych, czyli informacji odbieranych przez różne narządy zmysłu, a dokładniej receptory (na wejściu) z czynnościami ruchowymi, realizowanymi przez efekторы (na wyjściu) oraz do ich transformowania. Zdaniem Bogdanowicz (2005a, s. 7) specyficzne trudności w uczeniu się czytania i pisania *dotyczą nasilonych trudności w nabywaniu umiejętności szkolnych przy prawidłowej sprawności intelektualnej i zachowaniu obowiązujących standardów dydaktycznych. Są one rezultatem nieharmonijnego rozwoju psychoruchowego wyrażającego się w opóźnionym rozwoju niektórych funkcji poznawczych- wzrokowo- przestrzennych, słuchowo- językowych i ruchowych, a także ich współdziałania, czyli opisaną już powyżej integracji percepcyjno- motorycznej.*

W literaturze światowej do początku lat 90. XX wieku jako obowiązującą traktowano definicję przyjętą w 1968 roku przez Światową Federację Neurologów, zgodnie z którą specyficzna dysleksja rozwojowa *obejmuje zaburzenia przejawiające się w niemożności nauczenia się czytania pomimo standardowej instrukcji, normalnego rozwoju intelektualnego i braku deprywacji środowiskowej. Polega ona na zaburzeniach podstawowych funkcji poznawczych, które są często organicznego pochodzenia* (M. Critchley i E. Critchley, 1978, s. 7). Powyższe ujęcie spotkało się jednak ze znaczącą krytyką (por. Jaklewicz, 1982; Kołtuska, 1989; Bogdanowicz, 2003b), jednak szczególnie omawianie tych zagadnień przekracza ramy niniejszego opracowania.

Innym znaczącym obszarem badawczym jest poszukiwanie powiązań między rozwojem językowym i jego deficytami a trudnościami w nauce czytania i pisania, na co wskazuje już ujęcie Bogdanowicz (por. także Liberman, 1973; Wiig i Semel, 1976; Vellutino, 1987; Kołtuska, 1988; Borkowska, 1998; Lyon, Shaywitz i Shaywitz, 2003; Bryan, Burstein i Ergul, 2004; Sundheim i Voeller, 2004; Vellutino i in., 2004; Eisenmajer, Ross i Pratt, 2005; Shaywitz, 2005; Krasowicz- Kupis, 2006, 2008; Helland, 2007; Snowling, Muter i Carroll, 2007). Kołtuska (1988) zauważa, iż koncentracja na lingwistycznym aspekcie zaburzenia przyczyniła się do pogłębienia badań nad dysleksją, lepszego zrozumienia charakteru tych trudności i sformułowania ważnych wniosków pragmatycznych w kontekście projektowania oddziaływań terapeutycznych.

W nurt językowy wpisuje się definicja ogłoszona w 1994 r. przez Orton Dyslexia Society, zgodnie z którą dysleksja *jest jednym z wielu różnych typów trudności w uczeniu się. Jest to specyficzne zaburzenie o podłożu językowym i konstytucjonalnej etiologii, charakteryzujące się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, zwykle odzwierciedlające niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Te trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są nieoczekiwane w relacji do wieku oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych. Nie są one rezultatem ogólnego opóźnienia rozwoju czy osłabienia wrażliwości zmysłowej. Dysleksja manifestuje się zróżnicowanymi trudnościami w różnych formach komunikacji, często przejawiając się, obok problemów z czytaniem, także wyraźnymi problemami z osiągnięciem biegłości w pisaniu i ortografii* (za: Hooper, 1996, s. 16; Krasowicz- Kupis, 2003 s. 97). Zdaniem Hoopera (1996) przedstawiona definicja ujmuje specyficzny obszar i mechanizmy językowe leżące u podstaw zaburzenia, pozwalając na eksploracje w dziedzinie typologii. Ponadto ukierunkowuje myślenie o dysleksji jako trudności nieoczekiwanej w odniesieniu do wieku, zdolności poznawczych oraz szkolnych. Według Borkowskiej (1998) i Bogdanowicz (1999, 2003b) definicja ta stanowi podsumowanie wieloletnich badań, reprezentuje istotne tendencje w badaniach nad dysleksją, wskazując jako podstawowy patomechanizm- zaburzenia przetwarzania fonologicznego. Krytyczne stanowisko zaprezentowała z kolei Krasowicz- Kupis (2003), która nie zgadza się z ograniczaniem zakresu pojęciowego dysleksji rozwojowej wyłącznie do deficytów fonologicznych bez uwzględnienia osłabienia także innych aspektów rozwoju językowego. Systematyczne prace autorki doprowadziły do sformułowania definicji dysleksji w ujęciu psycholingwistycznym rozumianej jako *niemożność prawidłowego opanowania umiejętności czytania i pisania, występująca u dzieci o prawidłowym rozwoju fizycznym, emocjonalnym, intelektualnym, pomimo sprzyjających warunków społecznych i ekonomicznych oraz prawidłowej metody nauczania, przejawiające się zniekształceniami formy językowej i substancji fonicznej czytanego tekstu oraz nieprawidłowym odbiorem jego treści* (Krasowicz- Kupis, 2008, s. 54). Na aspekt problemów lingwistycznych

zwraca także uwagę Brytyjskie Towarzystwo Dysleksji, proponując, aby dysleksję *traktować jako specyficzną trudność w uczeniu się, która wywiera szczególny wpływ na rozwój umiejętności czytania i pisania i powiązane z nimi zdolności językowe* (British Dyslexia Association, 2009).

Zakończenie. Zaproponowany powyżej przegląd definicji z pewnością nie wyczerpuje wszystkich ujęć tego zjawiska opublikowanych w literaturze przedmiotu (por. np. Kaja, 2001; Krasowicz-Kupis, 2008; Karande i Kulkarni, 2009; Rose, 2009). Niektórzy autorzy za trafniejsze uznają określenie specyficzne trudności w uczeniu się, które w przeciwieństwie do pojęcia dysleksja ma charakter opisowy, nie wskazuje na przyczyny, unikając tym samym etykietowania (por. Selikowitz, 1999; Bogdanowicz, 2003b). Kwestie zarówno terminologii, jak i definicji zjawiska są niezwykle ważne nie tylko w wymiarze teoretycznym, ale przede wszystkim pragmatycznym, ich zakres decyduje bowiem o tym, które dzieci wykazujące trudności w uczeniu się zostaną objęte pomocą i wsparciem terapeutycznym adekwatnym do ich indywidualnych potrzeb i możliwości.

References

1. Adryjanek A. (2005). Jak pracować z uczniami z dysleksją? Wskazówki metodyczne. [W:] M. Bogdanowicz, A. Adryjanek (red.). *Uczeń z dysleksją w szkole*. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, 99- 210.
2. Bogdanowicz M. (1989). *Trudności w pisaniu u dzieci*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
3. Bogdanowicz M. (1994). *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu- odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Lubin: Wydawnictwo Popularnonaukowe „LINEA”.
4. Bogdanowicz M. (1996). Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci- nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych. *Psychologia Wychowawcza*, 1, 13- 22.
5. Bogdanowicz M. (1997). *Integracja percepcyjno- motoryczna. Teoria- diagnoza- terapia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno- Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
6. Bogdanowicz M. (1999). Model kompleksowej pomocy osobom z dysleksją rozwojową- ocena stanu aktualnego i propozycje zmian w świetle reformy systemu edukacji. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 217- 226.
7. Bogdanowicz M. (2002). *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
8. Bogdanowicz M. (2003a). Diagnostyka dysleksji rozwojowej w Polsce. [W:] B. Kaja (red.). *Diagnoza dysleksji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 9- 35.
9. Bogdanowicz M. (2003b). Podstawy diagnozowania dysleksji rozwojowej i praw uczniów dyslektycznych w szkole. [W:] B. Kaja (red.). *Diagnoza dysleksji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 147- 158.
10. Bogdanowicz M. (2005a). Dysleksja problemem całego życia. [W:] M. Sinica, A. Rudzińska- Rogoża (red.). *W kręgu specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 7- 19.
11. Bogdanowicz M. (2005b). Co należy wiedzieć o dysleksji rozwojowej? Wprowadzenie teoretyczne. [W:] M. Bogdanowicz, A. Adryjanek (red.). *Uczeń z dysleksją w szkole*. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, 9- 97.
12. Bogdanowicz M. (2006). Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu. [W:] G. Krasowicz- Kupis (red.). *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 7- 34.
13. Borkowska A. (1998). *Analiza dyskursu narracyjnego u dzieci z dysleksją rozwojową*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie- Skłodowskiej.
14. British Dyslexia Association (2009). What is dyslexia? [In:] I. Smythe (Ed.) *The British Dyslexia Association Employment and Dyslexia Handbook 2009*. British Dyslexia Association, Bracknell.
15. Bryan T., Burstein K., S., Ergul C. (2004). The Social- Emotional Side of Learning Disabilities: A Science- Based Presentation of the State of the Art. *Learning Disability Quarterly*, Vol. 27, Iss. 1, 45- 51.
16. Critchley M., Critchley E. (1978). *Dyslexia defined*. London: Heinemann Medical Books Ltd.
17. Czajkowska I., Herda K. (1989). *Zajęcia korekcyjno- kompensacyjne w szkole: poradnik dla nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
18. Drath A. (1959). Dysleksja. *Szkola Specjalna*, 4, 194- 201.
19. Eisenmajer N., Ross N., Pratt Ch. (2005). Specificity and characteristics of learning disabilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 46, Iss. 10, 1108- 1115.
20. Gruszczyk- Kolczyńska E. (1992). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno- wyrównawcze*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
21. Helland T. (2007). Dyslexia at a Behavioural and a Cognitive Level. *Dyslexia*, Vol. 13, Iss. 1, 25- 41.
22. Hooper S., R. (1996). Subtyping specific reading disabilities: classification approaches, recent advances and current status. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, Vol. 2, Iss. 1, 14- 20.
23. Jaklewicz H. (1982). Zaburzenia mowy pisanej i czytanej u dzieci. [W:] J. Szumska (red.). *Zaburzenia mowy u dzieci*. Warszawa: PZWL, 51- 57.
24. Kaja B. (2001). *Zarys terapii dziecka: metody psychologicznej i pedagogicznej pomocy wspomagającej rozwój dziecka*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej.
25. Karande S., Kulkarni S. (2009). Quality of life of parents of children with newly diagnosed specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, Vol. 55, Iss. 2, 97- 103.
26. Kołtuszka B. (1988). Rola procesów lingwistycznych w zaburzeniach dyslektycznych. *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne*, 3, 45- 51.
27. Kołtuszka B. (1989). Historia badań nad dysleksją. *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne*, 1- 2, 22- 26.
28. Kość L. (1974). Developmental Dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 46- 59.

29. Krasowicz- Kupis G. (2003). Językowe, ale nie fonologiczne deficyty w dysleksji. [W:] B. Kaja (red.). *Diagnoza dysleksji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 95- 118.
30. Krasowicz- Kupis G. (2006). Dysleksja a rozwój mowy i języka. [W:] G. Krasowicz- Kupis (red.). *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 53- 69.
31. Krasowicz- Kupis G. (2008). *Psychologia dysleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
32. Liberman I., Y. (1973). Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Bulletin of The Orton Society*, Vol. 23, 65- 76.
33. Lyon G., R., Shaywitz S., E., Shaywitz B., A. (2003). Defining Dyslexia, Comorbidity, Teachers' Knowledge of Language and Reading. *Annals of Dyslexia*, Vol. 53, 1- 14.
34. Milani A., Lorusso M., L., Molteni M. (2010). The Effects of Audiobooks on the Psychosocial Adjustment of Pre-adolescents and Adolescents with Dyslexia. *Dyslexia*, 16, 87- 97.
35. Oszwa U., Krasowicz- Kupis G. (2008). Struktura intelektu dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. *Przegląd Psychologiczny*, Tom 51, Nr 4, 491- 511.
36. Pennington B., F., Smith S., D. (1983). Genetic Influences on Learning Disabilities and Speech and Language Disorders. *Child Development*, Vol. 54, Iss. 2, 369- 387.
37. Pomirska Z. (2010). Co warto wiedzieć o dysleksji. [W:] Z. Pomirska (red.). *Wokół dysleksji. Co warto wiedzieć o dysleksji i nowoczesnych sposobach przeciwdziałania jej*. Warszawa: Difin SA, 11- 28.
38. Pużyński S., Wciórka J. (2000). *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne*. Kraków: Vesalius.
39. Reid A., A., Szczerbinski M., Iskierka- Kasperek E., Hansen P. (2007). Cognitive Profiles of Adult Developmental Dyslexics: Theoretical Implications. *Dyslexia*, Vol. 13, Iss. 1, 1- 24.
40. Rourke B., P. (1989). *Nonverbal learning disabilities: The syndrome and the model*. New York: Guilford.
41. Rose J. (2009). *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties*. London: Department for Children, Schools and Families.
42. Scerri T., S., Schulte- Körne G. (2010). Genetics of developmental dyslexia. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 19(3), 179- 197.
43. Selikowitz M. (1999). *Dysleksja i inne trudności w uczeniu się*. Warszawa: Prószyński S-ka.
44. Shalev R., S., Auerbach J., Manor O., Gross- Tsur V. (2000). Developmental dyscalculia: prevalence and prognosis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, Vol. 9, Suppl. 2, II58- 64.
45. Shaywitz S. (2005). Overcoming Reading Problems. *Scholastic Parent & Child*, Vol. 12, Iss. 4, 74- 75.
46. Smythe I. (2011). Dyslexia. *British Journal of Hospital Medicine*, Vol. 72, No. 1, 39- 43.
47. Snowling M., J., Muter V., Carroll J. (2007). Children at family risk of dyslexia: a follow- up in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 48, No. 6, 609- 618.
48. Spionek H. (1970). *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
49. Spionek H. (1973). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
50. Stein J. (2001). The Magnocellular Theory of Developmental Dyslexia. *Dyslexia*, Vol. 7(1), 12- 36.
51. Sundheim S., T., P., V., Voeller K., K., S. (2004). Psychiatric Implications of Language Disorders and Learning Disabilities: Risks and Management. *Journal of Child Neurology*, Vol. 19, No.10, 814- 826.
52. Undheim A., M. (2003). Dyslexia and psychosocial factors. A follow- up study of young Norwegian adults with a history of dyslexia in childhood. *Nordic Journal of Psychiatry*, Vol. 57, No. 3, 221- 226.
53. Vellutino F., R. (1987). Dyslexia. *Scientific American*, 256(3), 34- 41
54. Vellutino F., R., Fletcher J., M., Snowling M., J., Scanlon D., M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 45, No. 1, 2- 40.
55. Wiig E., Semel E., M. (1976). *Language Disabilities in Children and Adolescents*. Columbus: C. F. Merrill Publishing.
56. Wciórka J. (2000). *Kryteria diagnostyczne według DSM-IV-TR*. Wrocław: Elsevier Urban & Partner.
57. Zakrzewska B. (2003). *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

PLACZKIEWICZ Beata,

Dean of the Department of Pedagogical Sciences of Cuiavian higher school in Wlatslavec (Poland)

e-mail: bplaczkiewicz@wp.pl

TERMINOLOGY AND DEFINITIONS OF DEVELOPMENTAL DYSLEXIA

Summary. *Developmental dyslexia, although is heavily experienced by children and adolescents, is the problem of the whole life and reveals at the each stages of it. Among many issues related to subject matter of specific difficulties in learning of writing and reading, the matter of terminology and definitions of these phenomenons requires paying particular attention and profound analysis. On conceptual – definitinal arrangements depends which from those children exhibiting difficulties in learning will be diagnosed with dyslexia, and hence will receive support adequate for their individual capabilities and needs. The analysis of the literature on this subject points out the variety of attitudes to issues related to dyslexia, especially definitinal, therefore the need to systematize and organize this knowledge, which provides the aim of this article.*

Key words: *learning difficulties, developmental dyslexia, risk of dyslexia, terminology, definitions of dyslexia*

*Одержано редакцією 22.02.2016
Прийнято до публікації 23.02.2016*

УДК 373. 21

ПАЛАМАРЧУК Олеся Олександрівна
кандидат педагогічних наук, ст. викладач кафедри
дошкільної освіти Черкаського національного
університету ім. Богдана Хмельницького.
БАЛАКІНА Анастасія Павлівна
студентка Черкаського національного
університету ім. Богдана Хмельницького
e-mail: balakinanastya22@mail.ru

МЕТА ТА ЗАВДАННЯ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ З ПРИРОДОЮ В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

***Анотація.** У статті розглянуто мету та основні завдання ознайомлення дітей з природою в дошкільному навчальному закладі. Автором детально проаналізовані завдання розумового розвитку у процесі ознайомлення дошкільників з природою. Схарактеризовані програмові завдання ознайомлення дітей з природою у вікових групах.*

***Ключові слова:** екологічне виховання, спостережливість, система реалістичних знань, сенсорне виховання, антропоморфізм.*

Постановка проблеми. Ознайомлення з природою – одне із головних засобів розвитку дитини. В процесі ознайомлення з природним середовищем розширюється орієнтація дітей у навколишньому середовищі, формуються пізнавальні здібності, виховується відповідне відношення до природи. Ознайомлення дітей з природою пропонує дати їм відповідний об'єм знань про предмети, явища неживої і живої природи, виховання інтересу та любові до неї. Ознайомлення дітей дошкільного віку зі світом природи є найважливішим засобом формування гармонійної, всебічно розвиненої особистості, що володіє знаннями й навичками екологічно доцільної поведінки в природі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемі ознайомлення дітей з природою приділялося багато уваги в дослідженнях різних педагогів. Вивченням цієї проблеми займалися видатні педагоги минулого: О. Духнович, К. Ушинський, В. Сухомлинський, С. Русова. І в наш час багато науковців та педагогів-практиків присвятили свої дослідження даній проблемі, серед них: А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Глухова, Н. Лисенко, С. Ніколаєва, В. Скребець, В. Фокіна, Н. Яришева та інші.

Мета статті – детально проаналізувати мету та основні завдання ознайомлення дітей дошкільного віку з природою.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічний навчально-виховний процес повинен бути спрямований на формування таких психологічних властивостей особистості, як потреба в спілкуванні з природою, інтерес до пізнання її законів, мотивів поведінки і діяльності по охороні природи, переконання – в соціальній обумовленості, відношення людини до природи, в необхідності управління природними явищами.

Вихователям слід комплексно реалізовувати завдання екологічного виховання, а саме: виховання гуманного ставлення до природи; формування системи екологічних знань та уявлень про природу; розвиток уміння бачити і відчувати красу, привабливість кожного елемента довкілля, милуватися і захоплюватися ними; включення у посильну екологічноорієнтовану діяльність.

Вирішення цих завдань забезпечить активне спілкування дошкільнят з природним довкіллям і сприятиме їх соціалізації [3, с. 45 - 47].

Базовий компонент дошкільної освіти визначає обов'язковий мінімум змісту основних освітніх програм, обсяг навантаження, вимоги до рівня розвиненості, вихованості та навченості дитини семи (шести) років, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті. Базовий компонент – це мінімально достатній та необхідний дитині перших семи (шести) років життя ступінь компетентності, необхідний для її нормального функціонування у навколишньому середовищі. Він передбачає набір елементарних знань, уявлень, практичних умінь та навичок, які гарантують дитині адаптацію до життя, здатність орієнтуватися в ньому, адекватно реагувати на явища, події, людей. Йдеться передусім про забезпечення особистості перших років життя своєрідного мінімального освітнього ядра, рівень засвоєння якого відображено в якісно-кількісних показниках її діяльності та поведінки [1, с. 5].

Сучасна методика ознайомлення дошкільників з природою вважає природу важливим фактором всебічного розвитку, а тому процес ознайомлення дошкільників з природою спрямовує на здійснення розумового, морального, естетичного і фізичного виховання дошкільників.

У процесі ознайомлення дошкільників з природою повинні вирішуватися такі завдання розумового виховання:

1. Формування у дітей системи реалістичних уявлень про природу і на цій основі перших елементів матеріалістичного світорозуміння.
2. Розвиток мислення і мови.
3. Сенсорне виховання.
4. Розвиток пізнавальних інтересів і спостережливості [6, с. 97 - 99].

Одним з найважливіших завдань ознайомлення з природою є формування системи реалістичних знань про природу. Знання відіграють вирішальну роль у формуванні особистості, її розвитку, ставленні до навколишнього середовища. Тому вирішення цього завдання повинно розглядатися як центральне, від якого залежить реалізація інших завдань, таких, як розвиток мислення і мови, екологічне виховання тощо.

Своєрідність роботи з дошкільниками пов'язана з їхньою схильністю до антропоморфізму (перенесення властивих людині рис, особливостей на сили природи, рослини, тварин), що формується під впливом казок, розповідей дорослих, які переносять світ своїх відчуттів, суджень на поведінку тварин. У молодшому дошкільному віці цю особливість світосприйняття треба використовувати для виховання гуманних почуттів, співчуття, поступово формуючи у дітей реалістичні знання про природні об'єкти, виховуючи розумне ставлення до них.

Розвиток мислення і мови в процесі ознайомлення з природою є одним з важливих завдань. Природа є частиною навколишнього світу, з яким дитина щоденно спілкується і взаємодіє. Вона дає багатий матеріал для розвитку мислення і мови. Враховуючи, що в холодну пору року діти проводять на прогулянці не менше 4 год, а в теплу, саме у період розквіту природи, вони майже весь час перебувають на природі, є змога максимально використати природне оточення для розвитку мови дошкільників. Багатство природи, її різноманітність, діяльність дітей у природі створюють умови для розвитку словника дітей. Він поповнюється не тільки іменниками – назвами найбільш поширених рослин, тварин, частин їхнього тіла, але й великою кількістю дієслів, що передають різноманітні способи руху (стрибають, повзають, плавають і т. ін.) [1, с. 13].

Здійсненню сенсорного виховання, як необхідній умові розумового розвитку дітей, завжди приділялася велика увага у дошкільній педагогіці. Це зумовлено тим, що від якості функціонування аналізаторів залежить якість тих уявлень, які формуються у мозку дитини. Прийнята нашою дошкільною педагогікою концепція здійснення сенсорного виховання на основі широкого ознайомлення дітей з навколишнім середовищем зумовлює велику роль природи у вихованні.

Важливим завданням розумового виховання в процесі ознайомлення з природою є розвиток пізнавальних інтересів і спостережливості. Сучасний етап розвитку нашого суспільства висуває досить високі вимоги до творчого потенціалу особистості. А така особистість характеризується високим рівнем розвитку пізнавальних інтересів. Психологічні дослідження свідчать про винятково важливе значення розвитку пізнавальних інтересів у підготовці дітей до школи. Пізнавальні інтереси розглядаються ними як важливий і гуманний мотив навчальної діяльності: дитина повинна навчатися тому, що їй цікаво дізнаватися про різноманітні явища природи і суспільного життя, а не тому, що цього вимагають дорослі [4, с. 46 – 49].

В кожній віковій групі здійснюються певні програмні задачі ознайомлення дітей з природою. Вони передбачають поступове засвоєння природних знань.

У ранньому та дошкільному віці діти інтенсивно набувають знань та чуттєвого досвіду, які використовують, аби розрізнити природний і штучний світи та відповідно діяти в них. Спираючись на конкретне сприймання дітьми природних явищ і об'єктів, дорослі мають допомогти їм пізнати природу в певній системі, одним із компонентів якої є краса. Системне ознайомлення дітей з явищами і об'єктами природи, їх взаємозв'язками і красою дасть дітям змогу збагнути, відчути і полюбити природу.

Дітей 2-3х років життя знайомлять з рослинами, тваринами, явищами неживої природи, привчають відокремлювати їх в просторі, виділяти і правильно називати деякі прикмети рослин (забарвлення листя, квітів), рух і голоси тварин. При цьому у дітей удосконалюються

аналізатори (зоровий і слуховий), розвивається інтерес і увага до побаченого, формується добре відношення до них.

У дітей 4-го року життя формується уявлення про предмети і явища природи, з якими вони постійно зустрічаються в житті, приводять їх до установаження таких зв'язків, які діти можуть пізнати в процесі предметно-чутливої діяльності на заняттях, іграх і відобразити їх в формі конкретних уявлень. Дітей вчать спостерігати, виділяти окремі прикмети рослин, тварин, порівнювати об'єми, групувати їх по зовнішніх ознаках. В процесі засвоєння знань у них утворюється більш високі форми пізнавальної діяльності. Діти 4-х років можуть підійти до установаження причинно-наслідкових відносин.

У п'ять років у дітей формуються вища форма наочно-образного мислення. Вони можуть засвоювати узагальнені знання. Дітей вчать виділяти особливості будови рослин, тварин і установажувати їх залежність від умов переживання.

До кінця дошкільного віку у дітей повинна бути розвинута елементарна форма логічного мислення, здатність до аналізу і синтезу, уміння виділяти індивідуальні і загальні ознаки рослин і тварин, робити узагальнення. До приходу в школу у дітей повинна бути розвинута спостережливість, допитливість, любов і дбайливе відношення до природи, здатність знаходити в ній красиве, інтерес до сільськогосподарської праці [5, с 128].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, процес ознайомлення дошкільників з природою є ефективним засобом пізнавального розвитку, який при правильному його поєднанні з іншими видами діяльності дітей, відіграє велику роль в освітньо-виховній роботі. Поєднуючи різні методи, вихователі дошкільних навчальних закладів мають змогу виховати в дітей почуття любові до природи у процесі її пізнання, формувати свідоме ставлення до неї як до складової забезпечення нормальної життєдіяльності, свідоме ставлення до життя як найвищого дару. Сучасна особистість характеризується високим рівнем розвитку пізнавальних інтересів, які розглядаються як важливий і гуманний мотив навчальної діяльності: дитина повинна навчатися тому, що їй цікаво дізнаватися про різноманітні явища природи і суспільного життя, а не тому, що цього вимагають дорослі.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти: за станом на 4 травня 2012р. / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Богущ А. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі. Підручник для ВНЗ / А. Богущ, Н. Гавриш. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2008. – 408 с.
3. Веретеннікова С. О. Ознайомлення дітей дошкільного віку з природою: підручник для учнів пед. училищ / С. О. Веретеннікова. – К.: Вища школа, 1979. – 248 с.
4. Плохій З. П. Виховання екологічної культури дошкільників: Метод. посібник / З. П. Плохій – К., 2002. – 173с.
5. Яришева Н. Ф. Методика ознайомлення дітей з природою: навч. посіб. / Н. Ф. Яришева. – К.: Вища школа, 1993. – 255 с.
6. Тарасенко Г. С. Відкрийте дітям дивосвіт природи: poradnik для батьків з виховання душі і серця дитини / Г. С. Тарасенко. – Вінниця, 2008. – 240 с.

References

1. Ministry of Education, Youth and Sports of Ukraine(2012). *The basic component of preschool education*. Kyiv: Publishing.
2. Bogush A., & Gavrish N. (2008) *Method acquaint children with the environment in preschool education. Textbook for Universities*. Kyiv: Publishing House «Word» (in Russ.).
3. Veretennikova S. O. (1979). *Introduction preschool children with nature*. Kyiv: High School (in Russ.).
4. Plokhii Z. P. (2002). *Parenting preschoolers environmental culture*. Kyiv (in Russ.).
5. Yarysheva N. F. (1993). *Method acquaint children with nature*. Kyiv: High School (in Russ.).
6. Tarasenko G. S. (2008). *Open Wonderland to children of nature, adviser for parents to educate heart and soul of the child*. Vinnytsia (in Russ.).

BALAKINA Nastya Pavlivna,

student Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

e-mail: balakinanastya22@mail.ru

PALAMARCHUK Olesya Oleksandrovna,

candidate of pedagogical sciences, senior teacher of chair of preschool education Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

e-mail: balakinanastya22@mail.ru

AIM AND TASK OF ACQUAINT CHILDREN WITH NATURE AT PRESCHOOL

Summary. Introduction. Acquaint to nature – one of the principal means of development. In the process of introduction with the natural environment extends orientation of children in the environment,

emerging cognitive abilities, brought a corresponding relationship to nature. Introducing children to nature offers to give them the appropriate amount of knowledge about objects, phenomenon of nature, raising interest and love for her.

Purpose. The purpose of the article – a detailed analysis of the purpose and the main task of acquaintance of preschool children with nature.

Results. Modern methods introduction of nature preschoolers considers nature an important factor of comprehensive development, and therefore the process of acquaint with nature preschool directs the implementation of mental, moral, aesthetic and physical education preschool children. In the early and preschool age children acquire knowledge and intense sensory experience that used to distinguish between natural and artificial worlds and act according to them. Based on specific children perception of natural phenomena and objects, adults should help them understand the nature of the particular system, one component of which is the beauty. Systematic review of children with objects and phenomena of nature, the beauty of their relationship and give children an opportunity to understand and experience the love nature.

Originality. Subject acquaint children with nature carefully analyzed; approaches to the problem of researchers exploring preschoolers with nature are systematic.

Conclusion. Preschoolers process of introduction with nature is an effective tool for cognitive development, which when properly combined with other types of children plays an important role in education and educational work. Combining different methods, tutors preschool educational institutions are able to instill in children a sense of love for nature in the process of knowledge, awareness, generate it as a component of ensuring normal life, conscious attitude to life as the highest gift. Modern identity characterized by high levels of cognitive interests that are seen as important and humane motive of learning activities: the child must learn that it is interesting to learn about various phenomena of nature and social life, and not because it is required by adults.

Keywords: *environmental education, observation, realistic system of knowledge, sensory education, anthropomorphism.*

Одержано редакцією 25.02.2016
Прийнято до публікації 26.02.2016

УДК 378 (410)

ЧИЧУК Антоніна Петрівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
дошкільної освіти Черкаського національного
університету імені Богдана Хмельницького
e-mail: toniabida@ukr.net

ДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ВНЗ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Анотація. У статті проаналізовано організацію педагогічної практики у ВНЗ Великої Британії. Виявлено підходи до організації педпрактики і методи навчання учнів, до педагогічних умінь, необхідних студенту-практиканту (формулювати цілі й завдання стосовно навчання дітей розвивати здібності аналізувати навчальні педагогічні ситуації, оцінювати їх, користуватися різноманітними засобами навчання тощо). Вивчено продуктивні ідеї у Великій Британії щодо впровадження їх в більшій мірі в процес реформування освіти в Україні, зокрема в навчальний процес вищої школи. Розглянуто рекомендації Комітету Північної Ірландії з педагогічної освіти (Northern Ireland Teacher Education Committee, NITEC), які прийняло Міністерство Освіти у Великій Британії. З'ясовано, що упродовж педагогічної практики увага студентів концентрується головним чином на дидактичних і приватно методичних аспектах. Оцінка за педпрактику входить до загальної оцінки з педагогіки, яка включає також і оцінки за письмові екзамени і за виконану самостійну роботу на певну тему. Проаналізовано пропозиції щодо підвищення рівня проведення педагогічної практики студентів які висунув Центральний дорадчий комітет з освіти.

Ключові слова: організація педагогічної практики, Велика Британія, реформування освіти, підходи до організації педпрактики, методи навчання, підвищення рівня проведення педагогічної практики студентів.

Постановка проблеми. Надзвичайно важливим елементом професійно-педагогічної підготовки вчителів у Великій Британії є педагогічна практика в школі. Проблемою

організації педпрактики в школі при підготовці вчительських кадрів у Великій Британії займалися вітчизняні та зарубіжні вчені: Ю. Стрункіна [3], Р. Питерс [10], К. Зискін [1], E. Stones, S. Morris [8], X. Макфарланд [7], Р. Дж. Александер, Дж. Уїттакер [4] та ін.

Як зазначає К. Зискін, з часу виникнення педагогічних відділень в університетах педагогічна практика займає понад 1/3 всього навчального часу, що передбачено навчальним планом на підготовку вчителів. Цей час чітко регламентується Міністерством освіти.

Спочатку педагогічна практика організовувалась за типом ремісненого учнівства, коли досвідчений учитель навчав студента елементам педагогічної діяльності, спираючись виключно на свій особистий досвід. Університетські викладачі здійснювали лише загальне керівництво у зв'язку з тим, що професура ВНЗ недостатньо знала шкільне життя [1, с.129].

Як зазначає Ю. Стрункіна, традиційно педагогічна освіта розглядалась як система підготовки вчителя-предметника, у зв'язку з чим акцент робився на спеціально-предметній освіті вчителя і в структурі навчального плану педагогічного закладу спеціально-предметна підготовка займала понад 70% навчального часу. Починаючи з 1966 року в педінститутах здійснювалась посилена психолого-педагогічна підготовка, але відмічались недоліки: недостатня якість викладання педагогічного (відрив від практики) і суспільного (бездейність) блоків; невисокий, на відміну від університетів, рівень наукової роботи в педінститутах [3, с.112].

Характеризуючи роль шкільного вчителя, професор Лондонського університету Р. Питерс (R. Peters) зазначав, що викладання – це мистецтво, що діяльність учителя глибоко індивідуальна. Тому підготовка вчителя має бути спрямована на особистісне зростання, на його самореалізацію [10, с.3-9].

З розвитком теорії освіти, психології методик викладання традиційний спосіб організації педагогічної практики ставав застарілим, не відповідав сучасності, виглядав анахронізмом. Тому в 60-70-ті роки ХХ століття почала поширюватися нова система організації педагогічної практики, яку можна назвати експериментально-аналітичною [1, с.129-130].

Розробкою певних підходів до організації такої педпрактики і методів навчання учнів, до педагогічних умінь, необхідних студенту-практиканту (формулювати цілі й завдання стосовно навчання дітей розвивати здібності аналізувати навчальні педагогічні ситуації, оцінювати їх, користуватися різноманітними засобами навчання тощо) займалися вчені Великої Британії E. Stones, S. Morris [8], H.S.N. McFarland (X. Макфарланд) [7] та ін.

Як зазначає К. Зискін, робота X. Макфарланда «Усвідомлене навчання: професійні навички для майбутніх учителів» [7] використовується і в наш час керівниками педагогічної практики і взагалі у процесі підготовки майбутніх учителів на педагогічних відділеннях університетів [1, с.129]. Слід зазначити, що пошуки шляхів взаємодії теорії і практики в процесі підготовки майбутніх учителів знаходилися в центрі уваги фахівців у галузі педагогічної освіти Великої Британії упродовж всієї другої половини ХХ століття [1, с.130-131].

До 1970-их років збереглася предметна орієнтація змісту педагогічної освіти, але посилювалась неперервність і наступність усіх видів педагогічної практики (ознайомча, літня, шкільна) [3, с. 112]. У зв'язку з тим, що у Великій Британії система педагогічної освіти орієнтована на результат (активне оволодіння й засвоєння майбутніми вчителями певних знань, умінь і навичок), значна частина навчального часу студента – до 70% – відводиться на самостійну роботу. Ця особливість британської освіти, як зазначає Ю. Стрункіна, є суттєвою і досить значимою в процесі підготовки педагогічних кадрів [3, с.113] і у зв'язку з тим, що самостійна робота сприяє формуванню самостійності як риси особистості, яка виявляється в умінні ставити перед собою конкретні цілі, досягати їх власними силами, у відповідальному ставленні до своїх учинків, здатність діяти свідомо [2, с.804], **ми ставимо за мету** більш детально вивчити продуктивні ідеї у Великій Британії і впроваджувати їх в більшій мірі в процесі реформування освіти в Україні в навчальний процес вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Цікаві порівняльні дослідження п'яти провідних університетів провели у 1980р. вчені Р.Дж. Александер (R. Alexander) та Дж.Уїттакер (J. Whittaker) щодо структури проведення педагогічної практики. Результати представлені в табл. 1.

Таблиця 1.

| | Передуюча практика | 1 триместр | 2 триместр | 3 триместр |
|---|--------------------|---|-----------------------|--|
| 1 | 2 тижні | 3 дні відвідування + 6 тижнів «занурення» | 4 дні відвідування | 2 дні відвідування + 6 тижнів «занурення» |
| 2 | 2 тижні | 4 тижні «занурення» | 8 тижнів «занурення» | |
| 3 | 2 тижні | | 10 тижнів «занурення» | |
| 4 | 2 тижні | 3 дні на тиждень | 3 дні на тиждень | 3 тижні «занурення» + періодичні відвідування шкіл |
| 5 | 2 тижні | 1 день на тиждень | 10 тижнів «занурення» | Періодичне відвідування шкіл |

Джерело: 4; 1, с.131.

Дані таблиці свідчать про в різних університетах види педагогічної практики урізноманітнені, на цей вид навчання відводиться різна кількість годин (від шести до чотирнадцяти тижнів). Лише ознайомча (передуюча) практика для всіх ВНЗ представлена однаковим компонентом – 2 тижні.

У 1983 році Департамент освіти й науки рекомендував для всіх університетів експеримент в галузі організації педпрактики, який відбувався в Руемптонському політехнічному інституті та в політехнічних університетах – Лестерському, Лідському, Сассекському. Пропагувалося навчання на базі школи: педпрактика упродовж року проходила по три дні на тиждень, а три дні – навчання в університеті [163], але така організація педагогічної практики, як зазначає К. Зискін, значного поширення не одержала, адже її програма розроблялася викладачами університетів разом із методистами шкіл і вимагала значних зусиль [1, с.132].

Заслугує на увагу типова програма на педагогічних відділеннях британських університетів, що започаткована у Лондонському інституті педагогіки, яка включає: підготовку до виконання обов'язків учителя; спостереження за навчальним процесом у школах; підготовку до проведення уроків на робочому місці вчителя; проведення уроків у школі під керівництвом викладачів університету та вчителів шкіл.

Педпрактика відбувається в два етапи: передуюча (ознайомча) практика і активна педпрактика. Під час передуючої практики упродовж двох тижнів студент спостерігає за навчальним процесом, опановує підходи до навчання, які буде використовувати під час проходження активного етапу педагогічної практики, який відбувається упродовж осіннього триместру (п'ять тижнів) і весняного – шість тижнів. Під час проходження активної практики студенти перебувають у школі з понеділка по четвер, а у п'ятницю – в університеті, де одержують консультацію. Педпрактикою керують викладачі університетів спільно з учителями шкіл. Педпрактика в школах добре організована. Слід зазначити, що департамент технічних засобів навчання педагогічного відділення забезпечує студентів під час проходження педпрактики всім необхідним обладнанням, роздатковими, дидактичними та методичними матеріалами. Ретельно відбувається обговорення проведених уроків.

Представлений опис педагогічної практики майбутніх учителів, які навчаються на педагогічних відділеннях університетів Великої Британії характерний і в теперішній час [1, с.132-133; 6].

З кінця 80-их років організації педагогічної практики почали приділяти більше уваги. Відповідальними за якість підготовки майбутніх учителів у процесі проходження ними педагогічної практики були визначені професійні педагогічні освітні установи (університети або коледжі), у зв'язку з чим ВНЗ почали готувати менторів – учителів, які курирували студентів. Така взаємодія ВНЗ із школами була досить ефективною [3, с. 120-121]. З прийняттям Закону про освіту в 1988 році запрацювала модель «партнерства університетів із школами», що дозволяло зблизити діяльність ВНЗ та шкіл у підготовці педагогічних кадрів. Школи мали можливість керувати рухом курсів підготовки вчителів та взаємодіяти з ВНЗ. При цьому адмініструванням усіх ланок цієї системи займалось Агентство з підготовки вчителів. Але у зв'язку із тим, що функціонування курсів підготовки вчителів не задовольняло агентство, модель «партнерства університетів зі

школами» змінювалася. Вона змінюється і зараз, проте ЗНЗ керують процесом підготовки вчителів на дипломному й післядипломному рівнях, при участі шкіл. Однак, у країні функціонують центри підготовки вчителів, орієнтовані на школу (School Centered Initial Teacher Trainings, SCITTs). Згідно такої моделі кілька шкіл спільно з університетом або без нього розробляють програми підготовки вчителів. Але такі центри мають одержати акредитацію Агентства з підготовки вчителів (мати навчальний план і бути готові до здійснення освітньої діяльності) [3, с.97].

У 90-х роках ХХ століття, коли відповідальним за освіту в Англії був призначений Кеннет Кларк, було здійснено наступне:

- Встановлено мінімальний час, відведений на проведення педагогічної практики. Упродовж 36 річних тижнів курсу РУСЕ 24 тижні мала займати базова школа;
- Введено положення про формування професійної компетентності вчителя;
- Встановлено, що школи й групи шкіл мали готувати вчителів й незалежно від учителя [9, с.72].

Відповідно до змін, які відбулися в освіті Англії, зроблено перетворення і в Північній Ірландії у 1996 році стосовно початкової підготовки вчителів.

Зокрема, Міністерство Освіти прийняло рекомендації Комітету Північної Ірландії з педагогічної освіти (Northern Ireland Teacher Education Committee, NITEC), які полягали в наступному:

- Збільшення терміну педагогічної практики в школах;
- Розвиток особливих навичок і компетенцій – основа курсів із підготовки вчителів у Північній Ірландії;
- Відповідальність за оцінювання студентів педагогічного фаху під час педпрактики в школах залишається за вищими навчальними закладами [3, с. 103-104].

Що стосується організації педагогічної практики в коледжах, то вона відбувається там упродовж 16-18 тижнів (біля 20% всього навчального часу), до програми якої включено:

- Відвідування шкіл з метою спостереження і вивчення процесу навчання й виховання дітей;
- Відвідування показових уроків;
- Практику викладання, в процесі якої майбутній учитель самостійно проводить уроки.

Упродовж педагогічної практики увага студентів концентрується головним чином на дидактичних і приватно методичних аспектах. Оцінка за педпрактику входить до загальної оцінки з педагогіки, яка включає також і оцінки за письмові екзамени і за виконану самостійну роботу на певну тему [3, с.114].

Центральний дорадчий комітет з освіти висунув певні пропозиції щодо підвищення рівня проведення педагогічної практики студентів:

- Організувати педагогічну практику майбутніх учителів у тих районах, де спостерігається гостра потреба в учителях, щоб студенти проводили уроки в таких школах упродовж усього навчального року;
- Організувати неперервну педагогічну практику студентів у школі, особливо в останній рік навчання. Відмічається, що у студентів підвищується відповідальність за проходження педагогічної практики, яка являє собою перехідний місток від навчання до самостійної роботи упродовж річного стажування;
- Забезпечувати більш тісний зв'язок коледжів із школами.

Після закінчення коледжу всі студенти проходять річне стажування за місцем своєї роботи – так званий випробувальний термін, у період якого інспектори спостерігають за діяльністю молодих учителів і роблять висновки про їх придатність до роботи на посаді вчителя [3, с.114].

Висновки. Отже, крім теоретичної підготовки британських студентів, навчальним планом усіх педагогічних навчальних закладів передбачені години педагогічної практики, яку в обов'язковому порядку проходять всі майбутні вчителі Великої Британії. Термін і зміст педпрактики встановлюється інститутами педагогіки.

Список використаної літератури

1. Зискин Константин Евгеньевич. Профессионально-педагогическая подготовка учителей средней школы на педагогических отделениях университетов Великобритании во второй половине ХХ в. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Москва, 2002. – 157с.

2. Лозова В.І. Самостійна робота // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Стрункіна Юлія Владимировна. Профессиональная подготовка педагогических кадров во второй половине XX века: на материалах Великобритании и России : дисс. ... канд.пед.наук : 13.00.01. – Ставрополь, 2012. – 169с.
4. Alexander R.J. & Whittaker J. Developments in PGCE courses. – Guildford: SRHE. – 1980. – 350p.
5. Department of Education and Science: Teaching in schools: The content of initial training. Annual HMI Discussion Paper. – Lnd. : HMSO. – 1983. – 37P.
6. Institute of Education University of London Prospectus 1984-85. – Lnd. : University of London Press. – 1983. – 160 p.
7. McFarland H.S.N. Intelligent teaching: Professional Skills for student Teacher. – Lnd.: Butterworth. – 1973. – 260 p.
8. Stones E & Morris S. Teaching practice: Problems and Perspectives. – Lnd. : Routledge. – 1972. – 300 p.
9. The Education of Teachers in Britain / Donald E. Lomak. – Department of Education. University of Manchester. – London, 1973. – 226 p.
10. Peters R.S. Theory and practice in teacher training. // Trends in Education. – 1968. – № 9. – pp. 3–9.

References

1. Zyskyn C. E. Preparation pedagogical vocation and secondary school teachers on pedagogical offices universities in Great Britain the second half of the twentieth century. : Dis. ... Cand. ped. Sciences : 13.00.01. – Moscow, 2002. – 157 p. (in Russ.)
2. Lozova V.I. Independent work // Encyclopedia Education / Acad. Pedagogical Sciences of Ukraine ..; chief ed. V.G. Kremen. – К. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 p. (in Ukr.)
3. Strunkyna Y. V. Training of teaching staff in the second half of the twentieth century: on materials of the United Kingdom and Russia : diss. ... Cand. ped. Sciences : 13.00.01. – Stavropol, 2012. – 169 p. (in Russ.)
4. Alexander R.J. & Whittaker J. Developments in PGCE courses. – Guildford: SRHE. – 1980. – 350p.
5. Department of Education and Science: Teaching in schools: The content of initial training. Annual HMI Discussion Paper. – Lnd. : HMSO. – 1983. – 37P.
6. Institute of Education University of London Prospectus 1984-85. – Lnd. : University of London Press. – 1983. – 160 p.
7. McFarland H.S.N. Intelligent teaching: Professional Skills for student Teacher. – Lnd.: Butterworth. – 1973. – 260 p.
8. Stones E & Morris S. Teaching practice: Problems and Perspectives. – Lnd. : Routledge. – 1972. – 300 p.
9. The Education of Teachers in Britain / Donald E. Lomak. – Department of Education. University of Manchester. – London, 1973. – 226 p.
10. Peters R.S. Theory and practice in teacher training. // Trends in Education. – 1968. – № 9. – pp. 3–9.

CHYCHUK Antonina Petrivna,

Ph.D., Associate Professor of preschool Education

Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

e-mail: toniabida@ukr.net

THE PROBLEM OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE UK UNIVERSITIES

Summary. *The article analyzes the organization of teaching practice in universities of Great Britain. Discovered approaches to pedagogical practice and methods of teaching students to pedagogical skills required student intern (formulate goals and objectives regarding the education of children develop the ability to analyze educational teaching situation, evaluate them, use a variety of teaching aids, etc.). The productive ideas in Great Britain for implementing them are more in the process of educational reform in Ukraine, particularly in the educational process of higher education. Consider recommendations of the Northern Ireland Teacher Education Committee, NITEC, who took the Ministry of Education in Great Britain. It was found that during the teaching practice students' attention focused mainly on teaching privately and methodological aspects. Score pedagogical practice is part of the overall assessment of pedagogy, which also includes the score for the written examinations and done independent work on a topic. Analyzes proposals for the improvement of pedagogical practice of students who proposed the Central Advisory Committee on Education.*

In addition to theoretical training of British students, the curriculum of all teacher training institutions provided hours of teaching practice, which necessarily are all future teachers the UK. Timing and content pedagogical practice established institutes of pedagogy.

Key words: *organization of pedagogical practice, Great Britain, education reform, approaches to pedagogical practice, teaching methods, improve pedagogical practice of students.*

*Одержано редакцією 09.02.2016
Прийнято до публікації 11.02.2016*

УДК 37.378

КРИВОХИЖА Ірина Валентинівна
аспірант Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
e-mail: irynakolchenko2@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ У СУЧАСНІЙ ПОЛЬЩІ

***Анотація.** У статті розглядається професійна підготовка майбутніх педагогів-музикантів у сучасній Польщі. Підготовка педагогів-музикантів до здійснення музичної освіти визначають адекватний зміст освіти, який включає такі компоненти: формування професійних музичних здібностей; вивчення музично-теоретичних, психолого-педагогічних і методичних дисциплін; освоєння основ і операцій виконавської діяльності; вивчення практичних фахових дисциплін.*

***Ключові слова:** педагог-музикант, Польща, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Складні та неоднозначні зміни, які відбуваються в нашому суспільстві, вимагають глобального перевороту у свідомості кожного педагога, в його системі ціннісних орієнтацій, що тягне за собою зміни в акцентах педагогічної діяльності, в підходах до змісту освіти, методиках, технологіях. Демократичні та гуманістичні процеси в Україні сприяють детермінації педагогічних методів і стилю, що пов'язані з особистісно-орієнтованою, науково-дослідною, інноваційною діяльністю майбутнього фахівця.

Сьогодні одним з важливих завдань є підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців мистецьких дисциплін. Проблема професійної самореалізації є предметом пильної уваги сучасної музичної педагогіки та виховання [1].

Аналіз останніх публікацій. Успішну діяльність педагога-музиканта з уміннями самостійно набувати необхідні знання, досвідом продуктивної діяльності, творчим мисленням, ерудицією, пізнавальною активністю, розвитком духовності, багатством внутрішнього світу та естетичною культурою, саморозвитком пов'язують науковці Г. Падалка, Т. Левшенко, С. Науменко, Н. Тимошенко-Гуральник, О. Щолокова, О. Рудницька, П. Харченко.

Ми погоджуємось з думкою О. Ільменю, Я. Сверлюк, які визначають, що основною метою професійної музичної освіти Польщі є підготовка всебічно розвиненого фахівця, спроможного здійснювати музичну діяльність на високому науково-інтелектуальному, технологічному і художньо-творчому рівні. Основними завданнями професійної музичної освіти Польщі є: всебічний розвиток музичних здібностей; формування науково-теоретичних і методичних знань; освоєння технології музичної діяльності; виховання інтерпретаторських і продуктивно-творчих якостей.

Мета і завдання підготовки педагогів-музикантів до здійснення музичної освіти визначають адекватний зміст освіти, який включає такі компоненти: формування професійних музичних здібностей; вивчення музично-теоретичних, психолого-педагогічних і методичних дисциплін; освоєння основ і операцій виконавської діяльності; вивчення практичних фахових дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Кожний з названих компонентів професійної підготовки фахівців музичного мистецтва має певні свої елементи, які опередмечують і конкретизують навчальні завдання, об'єкти пізнання і фактори розвиваючого впливу і сукупно формують той чи інший напрям навчально-пізнавальної діяльності. Так, один з визначальних напрямів професійної підготовки фахівців музичного мистецтва – виховання професійних музичних здібностей, розвиваючий вплив на учня чи студента у відповідності з «точками зіткнення» людини з музикою та особливостями професійної діяльності музиканта на психофізіологічному, технологічному і художньому рівнях. Цей розвиваючий і формуючий вплив на особистість цілеспрямовано здійснюється стосовно сприймання музики, музичного мислення, репродуктивної, продуктивної і творчої діяльності. Це і є основними складовими професійних музичних здібностей при підготовці педагогів-музикантів [2].

При підготовці фахівця у Польщі до уваги береться професійна музична діяльність, яка є одним з найскладніших видів інтелектуальної, технологічної та чуттєво-емоційної діяльності індивіда в галузі мистецтва. Вона виявляється і опередмечується у багаточисельних

видах і формах контакту особистості з музикою, основними з яких є сприймання, виконання, творча обробка і продукція музики, а також теоретичне осмислення музичного мистецтва як науки. Музична діяльність при підготовці майбутніх педагогів-музикантів відзначається різноманітністю щодо рівня «науковості», майстерності, художньої якості продукту, а також стосовно адекватності її суб'єкта і об'єкта. Якісні характеристики музичної діяльності повністю залежать від індивіда (групи індивідів), який нею займається, від його реальної спроможності здійснювати цю діяльність належним чином. Іншими словами - від глибини опанування ним музичного мистецтва в усій її багатогранності, а в професійному мистецтві - від рівня і якості професійної музичної освіти.

Трудомісткість і довготривалість професійної підготовки фахівців музичного мистецтва в Польщі обумовлюється самою природою музики, особливостями її опанування як форми і способу пізнання і відображення реальної дійсності і внутрішнього світу людини. А також тими обставинами, що мова іде не тільки про формування теоретичних знань, умінь і навичок практичної діяльності майбутнього педагога-музиканта, а насамперед про створення виокремлено, специфічної і багато в чому штучної сфери світосприймання, мислення і почуттєво-емоційних станів, формування практичних умінь і навичок найвищого гатунку, адекватного розумінню досконалості як категорії художності, про всебічний і повний розвиток природжених музичних здібностей у контексті загального розвитку особистості, та їх опредмечення як субстанційного елемента професійної діяльності [2].

Музично-педагогічна освіта Польщі є системою, де формується, розвивається і готується майбутній фахівець музики до своєї професійної діяльності. Дана галузь освіти має стійкість, суспільно-соціальної значимістю, впорядкованістю взаємодії складових, адаптивністю до постійно змінюваних умов, певної варіативністю і т.д. Тим самим, музично-педагогічна освіта є частиною в культурно-освітнього процесу студента, оскільки виражає уявлення і прагнення її суб'єктів, сприяє консолідації та її спільної діяльності. Очевидно, що рівень сучасної музичної культури суспільства багато в чому залежить від того, хто і як навчає музиці. Разом з тим, якість сучасного педагога музично-педагогічної освіти є умовою не тільки трансляції музичної культури, а й процесу її розвитку.

У музично-педагогічній освіті інтегруються, перетворюючись, істотні ознаки педагогіки і мистецтва. В результаті історично склався їх синтез, що відображає якісні відмінності музичної педагогіки від педагогіки загальної. Виникає при цьому комплекс цінностей, уявлень і орієнтації, що сформувалися у моделі викладання і складають зміст музично-педагогічної освіти. У ньому фіксується і накопичується певний культурний, духовно-моральний, педагогічний досвід, що актуалізується і постійно розширюється в процесі підготовки фахівця як суб'єкта музично-педагогічної освіти. Уже в самій назві «музично-педагогічна» освіта міститься вказівка на наявність двох сторін – мистецтва і педагогіки. Дана обставина обумовлює різні інтерпретації їх співвідношення. Для кожного із зазначених тлумачень є певні підстави в залежності від того, в рамках яких дисциплінарних підходів і з якою метою обирається ведучий аспект [3; 4].

В.Черкасов наголошує на тому, що професійне становлення фахівця музичного мистецтва значною мірою залежить від узагальнення й переосмислення попередніх надбань та історичного досвіду становлення системи музичної освіти й розвитку музично-просвітницьких традицій у релігійно-духовному, світському та народному середовищах. Усвідомлення основних векторів філософії музичної освіти, культурно-історичних передумов, педагогічних концепцій, закономірностей і тенденцій допоможуть майбутнім фахівцям у їхньому професійному самовизначенні, виборі найбільш ефективних засобів, форм і методів організації навчально-виховного процесу з опанування цінностей вітчизняної музичної культури [5].

Принципи формування професійних засад підготовки майбутнього фахівця музики в Польщі мають свою специфіку. Доцільнішими з них, на думку Г. Падалки, є такі: а) цілісний підхід в єдності трьох компонентів: музично-естетичного, педагогічного та піаністичного розвитку фахівців; б) принцип викладання змісту програми, її структурної побудови шляхом розподілу навчального матеріалу за специфічними різновидами діяльності (на відміну від традиційного жанрово-стильового підходу), в якому акцентується увага на педагогічній спрямованості підготовки з музичного інструмента, що відкриває можливості для професійного удосконалення фахівців [6; 7].

Зміна принципів навчання спричиняє зміну уявлення про зміст музично-педагогічної діяльності в Польщі, що полягає: у необхідності розширення кругозору, прищеплювати любов до інших мистецтв, розвивати фантазію за допомогою поетичних образів, метафор, аналогій, уяву й слух, широко знайомитись з музичною літературою, тобто розвиватися музично, інтелектуально, артистично, тому що інакше не буде художньо цінного втілення у виконанні; у порушенні здорового професійного честолюбства; у необхідності дати відчутти (якомога раніше) етичну перевагу художника, його обов'язки, відповідальність і права, прищеплювати уважне ставлення до тексту, формі й фактурі музичного твору, щоб повніше й точніше донести до слухача задум композитора.

У Польщі особлива роль приділяється педагогові у «вільному спілкуванні» із шедеврами музичного мистецтва: не викладач у традиційному змісті слова, а «раз'яснювач», що допомагає майбутньому фахівцю проникнути у велике таїнство Мистецтва й Творчості. Його головним завданням стає допомога на важкому шляху руху до ідеалу.

Педагог повинен бути винятковою особистістю із широким «розумовим обрієм», з тонким знанням психології й філософії. Ідеалом педагога стає «Музикант-Художник», тому що «тільки Художник може бути справжнім Учителем музики, а не вчителем гри на...».

Справжній фахівець музики зобов'язаний культивувати в учнів талант, а це визначає *нову педагогічну етику* точно виражену словами В.Ф. Одоєвського: «Професор – друг, батько, нянька й навіть слуга свого учня, а не учень його раб, нижній чин або шматок мармуру, з якого професор – рабовласник, військовослужбовець або скульптор, робить, що йому заманеться».

Визнання цінності таланту виявляє необхідність максимально розкрити особливості дарування учнів, вимагає особливо дбайливого й індивідуального підходу до кожного [8].

Водночас зміна парадигми музично-педагогічної освіти Польщі, безумовно, має вплинути і на спрямованість професійної підготовки майбутнього фахівця музики. Відтак необхідним є перегляд системи цінностей і пріоритетів вузівської музичної педагогіки на основі висунення на чільне місце гуманістичних ідей та орієнтирів, наповнених повагою до особистості студента, турботою про розвиток його сутнісних сил. У цьому плані методологічного значення набуває думка про те, що гуманізація педагогічної освіти має стати провідним критерієм успішності навчального процесу у ВНЗ, а формування творчої особистості майбутнього фахівця – основою педагогічної освіти [9].

Музика здатна хвилювати, радувати, викликати до себе інтерес. Радість і смуток, надія і розчарування, щастя і страждання – всю цю гаму почуттів, передану в музиці, викладач повинен допомогти студентам почути, пережити і усвідомити [10].

У Польщі педагог створює всі умови для прояву емоційного відгуку студента на музику. Тільки потім він підводить їх до усвідомлення змісту твору, виразних елементів музичної мови і комплексу виразних засобів. Завдяки цьому твір робить більш сильний вплив на почуття і думки студента. У них формуються навички уважного слухання, вміння міркувати про музику, давати естетичну оцінку її змісту [11].

У польській вищій освіті зміст гуманітарної, професійної, педагогічної, методичної та психологічної підготовки музикантів-педагогів передбачає високий рівень засвоєння знань у галузях: історії світової та національної культури; музичного мистецтва, виконавських стилів, суміжних видів мистецтва; історії духовно-моральних, етичних вчень; музичної естетики, філософії; сучасної психології творчості, спілкування, навчання та виховання; сучасних методик індивідуального розвитку інтелектуальних і творчих можливостей учнів, формування вищих ціннісних якостей особистості.

Фахівці у галузі музичної педагогіки повинні володіти виконавською майстерністю гри на музичному інструменті, принципами духовного наставництва й просвіти, основами музично-теоретичних і психолого-педагогічних знань, практичної композиції та використовувати їх при вирішенні завдань музично-педагогічної діяльності.

Музикант-педагог повинен володіти: знаннями з історії, теорії, практики музично-інструментального виконавства та музичної педагогіки; високим рівнем виконавської культури; знаннями історії художньої та музичної культури; знаннями основ музично-педагогічних досліджень; вміннями застосовувати методики музичного навчання та виховання; вміннями здійснювати методичний аналіз навчально-педагогічного інструментального репертуару [12].

Т. Богдан наголошує, що успішність формування будь-якого музичного процесу, зокрема підготовки педагога-музиканта до виконавської діяльності залежить передусім від його методичного забезпечення. Педагог-музикант повинен володіти варіативною методикою і обирати найдоцільніші методи для вирішення конкретних завдань. Зазначимо, що у виконавській практиці широко використовується комплекс методів: порівняння, співставлення, асоціацій, аналізу, синтезу та диференціації окремих елементів, альтернативного пошуку конструктивно-технологічних рішень.

Одним із важливих методів підготовки педагога-музиканта до виконавської діяльності є використання елементів музичної критики. Пізнаючи специфіку сучасних форм виконання та виробляючи відповідні методи та засоби оцінки звучання класичних та сучасних музичних творів, музична критика, з одного боку, проникає у творчу лабораторію композитора, відслідковує шляхи народження музичного твору та його художніх результатів, а з другого – проникає у безперервно змінювані виконавські стилі та засоби музичної виразності. Поряд з цим завжди залишається актуальною і проблема персонального сприйняття музики кожним критиком.

Музична критика у процесі виховання та підготовки формування творчого обрис майбутнього педагога-музиканта мусить вирішувати педагогічні завдання властивими їй методами та засобами. В рамках методу музичної критики використовується педагогічно-виконавський аналіз. В його основі лежать словесні методи викладання [13].

Висновки. Важливим методом підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва в Польщі виступає метод активізації виконавської практики, сутністю якого є методичне забезпечення активної виконавської діяльності.

Встановлено, що найбільша виконавська активність виявляється у самостійній пізнавальній діяльності, яка сприяє розвитку музичного мислення, розвиває необхідні для виконавської діяльності асоціативні зв'язки. У свою чергу, багатство музичної уяви, вдумливе ставлення до змісту твору підказує виконавцеві шляхи до його реалізації (знаходження найбільш раціональних прийомів роботи над музичними творами, сприяння інтенсивному їх засвоєнню, накопичення виконавського репертуару, досягнення досконалості професійно-виконавських умінь та навичок). Для цього потрібно формувати психологічну установку на виконавську діяльність; розвивати потребу у виконавській творчості як необхідному шляху власного професійного становлення, творчу індивідуальність майбутнього педагога-музиканта.

Важливою формою підготовки майбутнього педагога-музиканта у Польщі до виконавської діяльності є активна виконавська практика, яка здійснюється безпосередньо в процесі навчання майбутнього педагога-музиканта і має такі традиційні форми як заліково-екзаменаційна й концертна. Інтенсифікації виконавської практики сприяє використання різноманітних форм її виконавської діяльності, а саме: академконцерти, навчально-тематичні концерти, сольні концерти, конкурси на краще виконання творів певного автора, музики одного стилю, жанру.

Список використаної літератури

1. Фалько М.І. Підготовка майбутніх учителів музики до впровадження педагогічних технологій // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Теоретичні та методичні засуди розвитку / Тези міжнародної наукової конференції (30 червня - 2 липня). – Київ – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2004. – с 135-136
2. Ільменко О.О., Сверлюк Я.В.. Методологічні проблеми професійної і музичної освіти. – Рівне: «Перспектива», 2004. – 200с.
3. Парий И. О. Интеграция в инструментальной подготовке будущего учителя музыки в вузе Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.02. – Краснодар, 2004. – 190 с.
4. Andrzej Białkowski, Mirosław Grusiewicz, Marcin Michalak, Dorota Szwarzman. Edukacja muzyczna w Polsce: diagnozy, debaty, aspiracje. – Warszawa: Fundacja „muzyka jest dla wszystkich”, 2010 – 170 s.
5. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: [підручник] / Володимир Черкасов – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – 528 с. С 31
6. Падалка, Г. М. Педагогіка мистецтва: (теорія і методика викладання мист. дисциплін): [монографія] / Г. М. Падалка; голов. ред. К. А. Романова; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с
7. Гуральник Н. П. Науково-педагогічна школа піаністів у теорії та практиці музичної освіти і виховання: навчально-методичний посібник для вищих освітніх закладів. – Київ: вид-воНПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 276 с.

8. Стрихар О.Л. Розвиток особистості та формування світоглядних орієнтацій сучасної молоді засобами музичного мистецтва: монографія / О.Л. Стрихар – Херсон: Гринь Д.С., 2014 – 304 с
9. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
10. Białkowski A., Grusiewicz M., 2009, Wiedza muzyczna uczniów szkół podstawowych, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” nr 1.
11. Лаптев И.Г. Основные аспекты музыкального воспитания младших школьников: Монография. – Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та. 2001. – 144 с.
12. Хлебнікова О.В. Підготовка музикантів-педагогів у системі вищої музичної освіти // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Теоре- М65 тичні та методичні засуди розвитку / Тези міжнародної наукової конференції (30 червня - 2 липня). - Київ - Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2004. – С 140-141
13. Богдан Т.М. Формування виконавської майстерності майбутнього педагога-музиканта Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://nauka.zinet.info/19/bogdan.php>

References

1. Falco, M.I. (2004) Training future teachers of music for the implementation of educational technologies. *Art Education in the context of European integration: Theoretical and methodical condemn Development / Proceedings of International Conference* (30 June - 2 July). – Kyiv – Sumy: SumDPU them. Makarenko. 135-136.
2. Ilmenko, O.O., Sverlyuk, Ya.V. (2004) Methodological problems of professional and musical education. Exactly, "Perspective". 200.
3. Pariyi, J. A. (2004) Integration in the preparation of the future teacher of instrumental music in high school: the Dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences: 13.00.02. Krasnodar. 190.
4. Andrzej Białkowski, Mirosław Grusiewicz, Marcin Michalak, Dorota Szwarcman. (2010) Edukacja muzyczna w Polsce: diagnozy, debaty, aspiracje. – Warszawa: Fundacja "muzyka jest dla wszystkich", 170.
5. Cherkasov, V. (2015) The theory and methodology of music education [textbook] / Vladimir Cherkasov. – Kirovograd: RIO KSPU Vynnychenko. 528.
6. Padalka, G.M. (2008) Pedagogy of art (theory and methodology of teaching Mist. Sciences): [monograph] / G. Padalka; Ed. K.A. Romanov; N-of Education and Science of Ukraine, Nat. ped. University M.P.Dragomanov. K. : Education of Ukraine, 274.
7. Huralnyk, N.P. (2011) Scientific-pedagogical school pianists in the theory and practice of music education and training: Textbook for higher educational institutions. - Kyiv: type-voNPU M.P.Dragomanov, 276.
8. Stryhar, O.L. (2014) Personality development and formation of ideological orientations of modern youth by means of music: monograph / AI Stryhar – Kherson: Grin DS, 304.
9. Rostovskyi, O.J. (2011) The theory and methodology of music education: Teach method guide. – Ternopil: Educational book – Bogdan, 640.
10. Białkowski A., Grusiewicz M., 2009, Wiedza muzyczna uczniów szkół podstawowych, "Wychowanie Muzyczne w Szkole" nr 1.
11. Laptev, Y.H. (2001) Basic musical aspects of education young pupils : monograph. – Astrakhan: Izd Astrahanskoho state. ped. University Press. 144.
12. Khlebnikova, O.V. (2004) Training of Music teachers in higher music education // *Art Education in the context of European integration. Theoretical and methodical condemn Development / Proceedings of International Conference* (June 30 - July 2). – Kyiv – Sumy: SumDPU A.S.Makarenko, 140-141.
13. Bogdan, T.N. Formation performance skills of the future teacher-musician electronic resource. – Retrieved from: <http://nauka.zinet.info/19/bogdan.php>

KRYVOKHYZHA Iryna Valentinivna,

graduate student of V.Vynnychenko Kirovograd State pedagogical University

e-mail: iryinakolchenko2@gmail.com

TRAINING FUTURE TEACHER-MUSICIAN IN MODERN POLAND

Summary. In the article lights up the training of future teachers-musicians in contemporary Poland. Training of teachers-musicians to the implementation of music education adequately define the content of education, which following components: formation of professional musical abilities; study musical theory, psychological, pedagogical and methodological disciplines; development framework and operations of performing activities; practical study of professional disciplines.

An important form of training of the future teacher-musician in Poland to the performance of an active performing a practice that is carried out directly in the learning process of the future teacher-musician and has such traditional forms as test-examination and concert. Intensification of performance practice promotes the use of various forms of performing activities, educational-themed concerts, recitals, competitions for the best performance of works of a particular author, one style of music genre.

An important method of training future professionals of music in Poland stands activation method of performing practice, the essence of which is the methodological support active performance activity.

Keywords: teacher, musician, Poland, professional training.

*Одержано редакцією 15.02.2016
Прийнято до публікації 17.02.2016*

УДК 37.378

КОСТЕНКО Ольга Костянтинівна
вчитель початкових класів Черкаської
спеціалізованої школи I-III ступенів №13,
заступник директора школи з навчально-виховної
роботи, спеціаліст вищої категорії, «вчитель-методист»
e-mail: kostenko@school13.ck.ua

ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ – ОДНЕ З НАЙВАЖЛИВІШИХ ЗАВДАНЬ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

***Анотація.** У статті розглядається здоровий спосіб життя дитини. Висвітлюється розвиток в учнів мотивації дбайливого ставлення до власного здоров'я, прагнення до ведення здорового способу життя, набуття учнями власного досвіду зі збереження здоров'я з урахуванням фізичного стану.*

***Ключові слова:** дитина, здоров'я, життя, освіта, вчитель.*

Постановка проблеми. Державний стандарт початкової загальної освіти розроблений відповідно до пізнавальних можливостей дітей молодшого шкільного віку і передбачає всебічний розвиток та виховання особистості та навичок здорового способу життя.

Освітня галузь «Здоров'я і фізична культура» забезпечує свідоме ставлення до свого здоров'я як найвищої соціальної цінності. Найповніше це завдання реалізується через предмет «Основи здоров'я».

Навчити дітей берегти і зміцнювати своє здоров'я – одне з найважливіших завдань сучасної школи, яке має стати атрибутом будь-якої освітньої діяльності у навчальному закладі і поза його межами.

Розділ «Фізична складова здоров'я» спрямовано на вивчення чинників, що впливають на фізичне благополуччя дитини.

Практичні роботи, зазначені в програмі, виконуються учнями в практично-дієвій формі під час опрацювання відповідної теми для досягнення мети уроку або вдома з батьками [1].

Мета статті. Розвивати в учнів мотивацію дбайливого ставлення до власного здоров'я, прагнення до ведення здорового способу життя, набуття учнями власного досвіду зі збереження здоров'я з урахуванням фізичного стану.

Виклад основного матеріалу. Подаємо урок з основ здоров'я у третьому класі.

Тема. Корисні та шкідливі мікроорганізми. Захисні сили організму. Профілактика інфекцій, що передаються контактним і повітряно-крапельним шляхом.

Практична робота. Моделювання поведінки під час епідемії грипу

Мета. Дати поняття про корисні і шкідливі мікроби. Розширити знання учнів про інфекційні хвороби; вчити запобігати інфекційним захворюванням; виховувати навички гігієни і культури, турботу про своє здоров'я і здоров'я навколишніх.

Тип уроку. Урок засвоєння нових знань

Обладнання. Презентація до уроку, марлева пов'язка, мікроскоп

I. Організація класу до уроку

II. Повторення вивченого матеріалу

Метод «Обговорення» (забезпечує можливість кожному висловити власні думки щодо конкретного питання)

- Що таке активний відпочинок? (Зміна одного виду діяльності іншим)
- Який відпочинок буде корисним після навчання? (Активний, на свіжому повітрі)
- Які види активного відпочинку ти знаєш?
- Розкажи про свій активний відпочинок.
- Що ви зробили сьогодні зранку, щоб бути здоровим?
- Що зробите для цього ввечері?
- Що може трапитись, якщо цього не робити?

III. Повідомлення теми й мети уроку. Мотивація навчальної діяльності

IV. Вивчення нового матеріалу

1. Бесіда про мікроби

- Що таке мікроби?
- Вони корисні чи шкідливі?

2. Міні-лекція (словесне повідомлення інформації) про мікроби й інфекційні хвороби

Мікроби (мікроорганізми: мікроби – лише шкідливі; бактерії – шкідливі і корисні) – дрібні, частіше одноклітинні тваринні або рослинні організми. Мікроорганізми бувають шкідливі і корисні.

До корисних відносимо:

- ґрунтові бактерії, які підвищують родючість ґрунту;
- бактерії для виробництва ліків;
- молочнокислі бактерії, які використовують для одержання кефіру, сиру, ряжанки, йогурту;
- речовини, одержані з бактерій, які використовують для виготовлення синтетичних миючих засобів.

Але існують і шкідливі мікроорганізми. Вони викликають захворювання. Це хвороботворні бактерії і віруси. Потрапляючи в організм, частіше через органи травлення і дихання, вони швидко розмножуються і виділяють отруту, що вбиває живі клітини. Так виникають інфекційні хвороби.

Інфекційними називаються хвороби, викликані шкідливими мікробами і вірусами, що їх не побачиш без мікроскопа.

Коли вони потрапляють в організм, людина хворіє: у неї підвищується температура, болить голова, живіт, може початися кашель, нудота, блювота. Деякі мікроби постійно живуть у нас в організмі. Мікроби, що живуть у роті, дуже люблять солодке і не люблять зубної пасти.

3. Показ/демонстрація забезпечує зв'язок між «знати про» і «бути спроможним зробити».

Мікроскопи. Короткі пояснення вчителя біології. Учні можуть чітко бачити і розуміти те, що відбувається.

4. Створення проблемної ситуації

- Як мікроби можуть потрапити в організм людини?

5. Розв'язування проблеми

Інтерв'ювання передбачає зустріч учнів з певною особою для обговорення конкретних тем або проблем. З «перших рук» отримується нова найточніша інформація, з проблеми, яка цікавить учнів. Учениця підходить до присутніх з запитанням: Як мікроби можуть потрапити в організм людини?

Отримані відповіді вчитель узагальнює.

В організм людини мікроби потрапляють через ротову порожнину з:

- брудом на руках і під нігтями;
- залишками їжі між зубами;
- немитими фруктами і овочами;
- крапельками слини хворої людини;
- повітря, де багато сміття, пилу.

Для вирішення проблеми учениця підходить до присутніх з запитанням: Що треба робити, щоб мікроби не потрапили в організм людини?

6. Висновок.

- Мити руки з милом.
- Чистити зуби вранці і ввечері.
- Прибирати і провітрювати приміщення.
- Загартовуватися.
- Мити овочі і фрукти.
- Робити щеплення.

7. Короткі пояснення медичної сестри про профілактику інфекцій, що передаються контактним і повітряно-крапельним шляхом

Фізкультхвилинка

(легкий масаж носа, грудна клітка, обличчя біля вух, лоб)

V. Закріплення вивченого матеріалу

1. Робота з підручником стор.28-31.

- Розгляд малюнків і обговорення.

- Опрацювання тексту підручника.
- Відповіді на запитання.

Практична робота. Моделювання поведінки під час епідемії грипу

Мета. Дати учням поняття про заходи профілактики та боротьби з вірусом грипу. Складання переліку профілактичних засобів. Моделювання можливих ситуацій

I. Міні-лекція

Мікроскоп. Мікроби (спільнокореневі слова). Побудуйте речення з цими словами. Збудника грипу вчені та лікарі побачили під дуже сильним електронним мікроскопом і назвали його вірусом.

Віруси, що викликають грип, оселяються в ротовій порожнині та в горлі хворого. Коли хворий розмовляє, кашляє або чхає, з його рота чи носа вилітають найдрібніші віруси грипу.

Якщо здорова людина разом з повітрям буде вдихати ці крапельки, то вона може заразитися і захворіти на грип! Проникнення в організм людини хвороботворних мікроорганізмів називається інфекцією, тобто зараженням.

Спеціальні заходи боротьби з інфекційними захворюваннями спрямовані на припинення поширення конкретних захворювань [2].

Карантином називають тимчасову ізоляцію людей, які були в контакті з хворими або самі можуть бути носіями хвороботворних бактерій. (Карантин від грипу).

II. Пригадайте перші ознаки захворювання на грип

1. Виділення з носа (нежить).
2. Ніс закладений, дихання утруднене.
3. Кашель.
4. Біль у горлі, вухах, охриплість голосу.
5. Висока температура, слабкість.

Чому це відбувається? Тому що вірус починає використовувати для свого живлення і розмноження речовину, з яких складаються клітини вашого тіла, поступово руйнуючи їх. Крім того, в кров ще надходять отруйні продукти життєдіяльності цих мікроорганізмів.

Найчастіше джерелом інфекції є хвора людина.

III. Складання переліку профілактичних засобів

- Перш за все потрібно ізолювати хворого від здорових людей.
- Треба носити ватно-марлеву пов'язку.
- Користуватися своєю носовою хусточкою.
- Оберігатися від переохолодження.
- Частіше провітрювати кімнату.
- Займатися спортом (зарядка).
- Зробити щеплення.
- Вживати вітаміни.
- Кип'ятити питну воду.
- Дотримуватися правил особистої гігієни.
- Обробляти харчові продукти.

IV. Моделювання можливих ситуацій

1. Хвора дитина прийшла до школи.
2. У громадському транспорті.

V. Зелена аптека

Щоб попередити і подолати грип, гострі респіраторні захворювання, нежить, можна скористатися такими лікарськими рослинами:

Малина звичайна

Відвар коренів малини осінніх: 1 столову ложку подрібнених коренів малини залити склянкою окропу, кип'ятити на малому вогні 15-20 хвилин, настояти 1 годину, процідити і довести об'єм рідини до 200 мл кип'яченою водою. Вживати по 1 столовій ложці 3 рази на день за 30 хвилин до їди.

Настій із сухих листків: 1 столову ложку сухих листків малини залити склянкою окропу, настояти годину, процідити. Настояєм полоскати порожнину рота, гортань.

Цілющі властивості має малинове варення, малина перетерта з цукром.

Калина звичайна:

Цілющі властивості має калина.

Корисний також сік чорної редьки.

У ретельно вимитої редьки зрізають верхівку, видаляють частину м'якоти і в порожнину, яка утворилася, кладуть мед, після чого редьку закривають і настоюють у теплому місці 4 години. Вживати по 1 столовій ложці 3 рази на день – для дорослих, по 1 чайній ложці 3 рази на день – для дітей. При захворюваннях печінки і нирок вживати сік редьки не рекомендується.

VI. Підсумок уроку

1. Робота в зошитах, кросворд – мікроб.
2. Експрес – опитування.
 - Які бувають мікроорганізми?
 - Які інфекційні хвороби вони спричиняють?
 - Що треба робити, щоб не захворіти на грип?

Щоб захиститися від застудних захворювань, від грипу, треба зміцнювати в організмі захисні сили (імунітет). В цьому тобі допоможуть ранкова зарядка, уроки фізкультури, заняття спортом, активний відпочинок на свіжому повітрі, посильна фізична праця [1].

Висновки. Узагальненим результатом навчання основ здоров'я у початковій школі є відповідний до віку рівень здоров'язбережувальної компетентності учнів, на основі оволодіння ними знаннями про здоров'я та безпеку, практичними навичками здорового способу життя і безпечної поведінки, формування в них ціннісного ставлення до життя і здоров'я, сприяння їх фізичному, психічному, соціальному і духовному розвитку. Діти мають набути достатній особистий досвід культури спілкування і співпраці у різних видах діяльності, самовираження у творчих видах завдань, підготуватися до повноцінного життя у постійно змінюваному навколишньому середовищі.

Список використаної літератури

1. Гнатюк О.В. Основи здоров'я : підр. для 3- го кл. загальноосвіт. навч. закл. / О.В.Гнатюк. – К. : Генеза, 2013. – 144 с.
2. Електронний ресурс. – Режим доступу: www.rulit.me/.../enciklopediya-biologiya-bez-il

References

1. Gnatyuk, O.V. (2013) Health Basics: a textbook for 3rd cl. secondary schools / O.V. Gnatyuk. K: Genesis, 144.
2. Retrieved from: www.rulit.me/.../enciklopediya-biologiya-bez-il

KOSTENKO Olga Konstantynivna,

primary school teacher Cherkasy specialized school of I-III №13, deputy director of school on educational work, specialist of the highest category, "teacher-methodologist"
e-mail: kostenko@school13.ck.ua

MAINTAINING THE HEALTH OF A CHILD – THE MOST IMPORTANT TASK OF THE MODERN SCHOOL

Summary. *The article lights up the healthy life. Reveals the development of students' motivation careful attitude to their own health, the pursuit of healthy lifestyles, gaining their experience with students maintaining health, taking into account the physical condition.*

Summarizes the results of health education bases in primary school are appropriate to the age level of competence healthcare students based on their mastery of the knowledge of health and safety, practical skills, healthy lifestyles and safe behavior, formation of their values and attitudes to life health, promoting their physical, mental, social and spiritual development. Children should obtain sufficient personal experience of cultural communication and cooperation in various activities, self-expression in creative kinds of tasks to prepare for a fulfilling life in a constantly changing environment.

Keywords: *child health, life, education, teacher*

*Одержано редакцією 13.02.2016
Прийнято до публікації 15.02.2016*

УДК 37.378

БИНДІНА Тетяна Владиславівна
вчитель початкових класів Черкаської
спеціалізованої школи I-III ступенів №13,
спеціаліст вищої категорії, «старший учитель»
e-mail: kostenko@school13.ck.ua

РОЗВИТОК В УЧНІВ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

***Анотація.** У статті висвітлюється розвиток в учнів мотивації до вивчення української мови, опанування найважливіших функціональних складників мовної системи; формування навичок каліграфічного письма, уміння вчитися.*

***Ключові слова:** учень, вчитель, мова, освіта.*

Постановка проблеми. Відповідно до освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту початкової загальної освіти навчальний предмет «Українська мова» будується за такими змістовими лініями: мовленнєвою, мовною, соціокультурною, діяльнісною.

У навчанні письма необхідно формувати координацію дій рухового і зорового аналізаторів, графічні навички письма (правильне, чітке зображення букв, їх поєднань, плавне письмо складів, слів, невеликих речень у темпі, відповідному індивідуальним можливостям учнів); дбати про засвоєння гігієнічних правил, яких слід дотримуватися під час письма [1].

Важливо навчити молодших школярів організувати свою навчальну діяльність, сформувані в них почуття відповідальності за виконане завдання, готовність самостійно працювати з новим, доступним за складністю навчальним матеріалом, мати власну думку з приводу обговорюваних питань, обґрунтовувати її [2].

Мета статті. Розвивати в учнів мотивацію до вивчення української мови, опанування найважливіших функціональних складників мовної системи; формувати навички каліграфічного письма, уміння вчитися.

Виклад основного матеріалу. Подаємо урок з української мови у першому класі.

Тема. Письмо рядкової букви г («ге»)

Мета: навчити писати рядкову букву г («ге»), правильно з'єднувати її з іншими літерами; збагачувати словниковий запас учнів, удосконалювати вміння робити звуковий аналіз, відгадувати загадки, складати речення із запропонованими словами; розвивати творче мислення, увагу, мовлення учнів; виховувати повагу до праці, бажання охороняти і любити природу.

Тип уроку. Урок засвоєння нових знань

Обладнання. Плакат «Як правильно сидіти за партою» презентація до уроку, зразки написання букв, картки з буквами

Хід уроку

I. Організаційний момент

1. Любі діти,

Всі за парти ми сідаємо,

Працювати починаємо.

2. Правила сидіння за партами

Сядьте рівно, ноги поставте на підлогу, обидві руки покладіть на парту. Зошит покладіть перед собою. Лівою рукою підтримуйте його.

3. Розгляньте плакат

- Кого ви бачите на ньому? (*Хлопчика і дівчинку*) Вони показують нам, як треба сидіти за партами під час письма.

Сидіти треба зручно, ноги тримати на підлозі повною ступнею, спинку тримати рівно, голову треба нахилити вліво і вниз так, щоб бачити написане в зошиті, лікті покласти на парту. Між партою і грудьми повинна бути відстань на ширину долоні.

II. Повідомлення теми і завдань уроку. Мотивація навчальної діяльності

1. Загадка.

Через землю пройшов, шапочку знайшов. (*Гриб*)

- Яка перша буква у слові –відгадці?

- Який це звук? (*приголосний*)

2.Робота в зошиті

1. Зошит свій я розгортаю,

Та під нахилом кладу,

Ручку я ось так тримаю.

Сяду рівно, не зігнуся

Буду я писати вправно,

До роботи я берусь.

2.Зробіть звукову модель слова в зошиті (*ст.8*)

- штрихування гриба у зошиті (*ст.8*)

(Згадати, що штрихувати потрібно, починаючи ліворуч, рухаючись праворуч)

3. Розглянути малюнки грибів.

- Які з цих грибів їстівні?

- А які отруйні?

- Що потрібно знати, збираючи гриби?

- А який ви хочете створити гриб-отруйний чи їстівний?

- Розфарбуйте його за бажанням.

4.Читання вірша Г.Чубач

1. З'ясування значення незрозумілих слів

Заблукав-загубився

Кепські-погані

Глянув-подивився

2. Читання вірша хором

3. Відшукування слів з буквою «ге»

4. Складання речень про гриби

5. Хто із літер головний? Казка про абетку

Валентина Черняєва

Донечці сказала мати:

«Доню, букви час вивчати.

Підеш восени до школи».

«Я вже знаю! Від Миколи.

Старший брат «Абетку» дав

І про букви розказав.

А коли лягла я спати,

Стали букви розмовляти.

Ось послухай, як вони

Сперечались в моїм сні.

«Я – казала буква А, –

В алфавіті – головна!

Подивіться на слова,

Всі вони на букву А:

Авторучка, адвокат,

Анекдот, аеростат,

Академік, альпініст,

Апарат, аквалангіст,

Апельсин і аромат,

Адмірал і автомат».

«Я теж байдики не б'ю,

Хоч і другою стою, –

Б образливо казала

Та свої слова назвала. –

Бублик, бук, бур'ян, буряк,

Буква, борщ, бузок, будяк,
 Ще – будильник та буфет,
 Бронза, брунька і букет.
 Ні, не згодна я з тобою,
 Хочу бути головною».

«Я в абетці теж вагома
 Та в словах усім відома,
 Перше місце, головне
 Хочу я зайняти – **В**.
 У словах я – відкриття,
 Вересень, вага, взуття,
 Вітер, вишня, вікторина,
 Вовк, веселка та вітрина,
 Вузол, вулиця, весілля,
 Вертоліт, відро, вугілля».

«Маєш слів своїх немало, –
 Тихо буква **Г** сказала, –
 Розправляй обидва вуха
 Та мої слова послухай.
 Маю теж я що сказати.
 Та не смій переривати!
 Ось мої слова: гвіздок,
 Гречка, гайка і гудок,
 Грудень, гай, годинник, гак,
 Груша, гойдалка, гусак.
 Ви, люб'язні, неправі,
 Підкоряйтеся мені,
Г насправді головна,
 А ні Б, ні В, ні А!»

- Всі букви в абетці важливі, але для нас сьогодні головна - буква **г** («ге»).

III. Ознайомлення з буквою г

1. Слово вчителя

- Сьогодні на уроці ми навчимося писати рядкову букву **г** («ге»), зрозуміємо, як правильно з'єднувати її з іншими літерами, зустрінемо нові слова та з'ясуємо їхнє значення.

- Назвіть назви ліній у зошиті. (Верхня лінія робочого рядка, нижня лінія робочого рядка, верхня міжрядкова лінія, нижня міжрядкова лінія)

- Подивіться на рукописну рядкову літеру. Що чи кого вона вам нагадує? (*Гачок, хвиля, черв'ячок*)

- Рядкова літера **г** («ге») складається з одного елемента: короткої прямої, заокругленої вгорі і внизу.

2. Тренувальні вправи у повітрі

3. Пальчикова гімнастика

1. Коливайте ручкою, утримуючи її вказівним і великим пальцями.

2. Обертайте ручку пальцями правої руки.

3. Поставте ручку кулькою на парту, тримаючи за протилежний кінець, потім спустіться пальцями до кульки.

4. Підніміть і поверніть у повітрі ручку так, щоб кулька опинилася вгорі.

5. Поставте ручку на парту протилежним від кульки кінцем. Потім спустіть пальцями від кульки вниз. Повторіть декілька раз.

6. Зробіть колові оберти кистю.

4. Написання рядкової букви г («ге»)

Рядкову букву **г** («ге») починаємо писати трохи нижче верхньої рядкової лінії, заокруглюємо праворуч, торкаємось верхньої рядкової лінії і ведемо коротку

пряму похилу лінію, трохи не доводячи до нижньої рядкової лінії, пишемо заокруглення вправо вверху, доводячи його до середини робочого рядка.

Пишемо під рахунок і-раз, і-два.

Діти обводять букви, подані пунктиром, тоді самостійно дописують рядок.

5. Письмо слів з буквою г («ге»)

– Прочитайте слова. Що вони означають?

Гопак – український народний танець запорозького походження.

Глина – гірська порода, яка в поєднанні з водою використовується у будівництві, гончарстві, скульптурі.

го гопак

гак

гусак

глина

6. Фізкультхвилинка

Клас припиняє, настала тиша

Вже давно ніхто не пише.

Треба паузу зробити,

Щоб здоров'ячко зміцнити.

Стали, сіли,

Сіли, стали.

Поробили різні вправи,

На сусіда подивились,

Усміхнулись, звеселились,

Й до роботи знову взялись.

7. Списування речення.

– Прочитайте з'єднані слова. Яке речення утворилось?

- Скільки слів у реченні?

- Назвіть слова, які починаються на літеру г. Яке найдовше слово? (*Гарбуз*)

– Як писати перше слово в реченні?

– Який розділовий знак будемо ставити в кінці речення?

- Спишіть речення, роз'єднавши слова.

Нагородігарнігарбузи.

На городі гарні гарбузи.

8. Розминка для пальчиків

Ми писали, ми трудилися -

Наші пальчики втомилися,

А щоб краще нам писати,

Варто пальці розім'яти.

Руки кілька раз струснемо

І писати знов почнемо.

Відпочивши, дружно враз

Приступив до праці клас.

IV. Закріплення вміння розпізнавати і писати рядкову букву г («ге»)

1. Гра «Відгадай букву»

Робота в парах

Один одному діти по черзі дають картки з наждачного паперу і кожен з заплющеними очима, обмацуючи, має визначити, яка це буква.

2. Письмо пальчиком по спині сусіда

Діти «пишуть» пальчиком на спині сусіда певну букву, а той повинен відгадати, що це за буква.

3. Письмо слів з буквою г («ге») у вільних рядочках прописів

Діти записують відгадки загадок у зошит і виконують звуковий розбір слів.

Росте під хворостом,

до гори хвостом. (*Огірок*)

Чорномазий, білодзьобий,

Він за плугом важко ходить,

Черв'ячків, жучків знаходить –
 Сторож вірний, друг полів,
 Перший вісник теплих днів. (**Грак**)
 Реве віл на сто гір, на сто кроків, на сто потоків. (**Грім**)
 Сім соколят на одній постелі сплять. (**Гніздо**)
 – Поділити слова на склади.
 – З одним із слів скласти речення. (**Прилетіли граки**)

V. Підсумок уроку

– Яку букву ви вчилися писати на уроці?
 – Який звук вона позначає?
 – З яких елементів складається?
 – Які слова зустріли на уроці, що починаються на літеру г («ге»)?
 – Зберіть слово – і ви отримаєте винагороду за хорошу роботу на уроці.

ДОЦІЛОМ (**Молодці**)

– Так, ви дійсно сьогодні – Молодці! [3].

Висновки. Реалізація принципу «від звука до букви» передбачає аналітико-синтетичний метод навчання грамоти. Це означає, що учні повинні спочатку навчатись виконувати різні аналітико-синтетичні дії зі звуками мовлення, що є базовим умінням для формування навичок читання і письма. Важливо навчити молодших школярів організовувати свою навчальну діяльність, сформувати в них почуття відповідальності за виконване завдання, готовність самостійно працювати з новим, доступним за складністю навчальним матеріалом, мати власну думку [4].

Список використаної літератури

1. Вашуленко М.С. Навчання грамоти в 1 класі / М.С.Вашуленко. – Київ: «Освіта», 2012. – 146 с.
2. Будна Н.О. Уроки навчання грамоти: посібник для вчителя / Н.О.Будна, Н.Я.Походжай, Н.Б.Шост. – Тернопіль: Богдан, 2011. – 231 с.
3. Бардакова Ю.Є. Навчання грамоти (письмо) / Ю.Є.Бардакова, О.В.Грабар. Ю.В.Афанасенко, О.В.Лебедева.- Харків: Основа, 2011. – 143 с.
4. Володарська М.О. Навчання грамоти (письмо) / М.О.Володарська, Н.С.Вашуленко, О.В.Вашуленко. – Харків: Основа, 2015. – 96 с.

References

1. Vashulenko, M.S. (2012) Literacy in grade 1 / M.S.Vashulenko. Kyiv: "Education", 146 .
2. Budna, N.O. (2011) Lessons literacy, teacher guide / N.O.Budna, N.Ya.Pohodzhay, N.B.Shost. Ternopil Bogdan, 231.
3. Bardakova, Y.E. (2011) Literacy (writing) / Yu.Ye.Bardakova, O.V.Hrabar. Yu.V.Afanasenko, O.V.Lebedyeva. Kharkov: Basis, 143.
4. Volodarska, M.O. (2015) Literacy (writing) / M.O.Volodarska, N.S.Vashulenko, O.V.Vashulenko. Kharkov: Basis, 96.

BYNDINA Tetiana Vladislavivna,

primary school teacher, Cherkassy specialized school of I-III №13,
 specialist of the highest category, "senior teacher"
 e-mail: kostenko@school13.ck.ua

DEVELOPMENT OF STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN UKRAINIAN LANGUAGE

Summary. *The article highlights the development of students' motivation to learn Ukrainian, mastering the critical functional components of language system; the skills calligraphic writing, ability to learn.*

It is important to teach younger pupils organize their learning activities, create a sense of responsibility for the task, willingness to work independently with a new, accessible on the complexity of educational material, have their own opinion on the issues discussed, justify it.

The principle of "sound of the letter" provides analytic-synthetic method of teaching literacy. This means that students must first learn to perform various analytical and synthetic steps with the sounds of speech, which is a basic skill to the skills of reading and writing. It is important to teach younger pupils organize their learning activities, create a sense of responsibility for the task, willingness to work independently with a new, accessible on the complexity of educational material, have their own opinion.

Keywords: *student, teacher, language, education.*

Одержано редакцією 09.02.2016
 Прийнято до публікації 11.02.2016

УДК 37.012.7

МЕШКО Кристина Іванівна,
здобувач кафедри педагогіки
Національного університету біоресурсів і
природокористування України
e-mail: tino4ka2011@rambler.ru

ДІАГНОСТИКА ВИХОВАНOSTI ГОСПОДАРСЬКОЇ ДБАЙЛИВОСТI СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ КОЛЕДЖІВ

Анотація. У статті подано результати констатувального етапу експерименту щодо реалізації педагогічних умов виховання господарської дбайливості студентів аграрних коледжів. Висвітлено результати діагностики вихованості господарської дбайливості студентів аграрних коледжів. Здійснено аналіз результатів констатувального етапу експерименту, які свідчать, що незначний відсоток студентів аграрних коледжів знають у чому полягає сутність сталого розвитку суспільства, мають розвинений практичний інтелект. Встановлено, що незначний відсоток молодих людей займаються професійним самовдосконаленням, проте багато молодих людей усвідомлюють, що процвітання держави, розвиток економіки країни залежить від їх власних успіхів у здобутті фаху.

Ключові слова: господарська дбайливість студентів, діагностика вихованості, констатувальний експеримент, господарність, сталий розвиток, господарсько-економічні знання, практичний інтелект, потреба у самовихованні господарської дбайливості.

Постановка проблеми. Одним із основних завдань суспільства є дати людині можливість працювати і достойно жити. При цьому, недопустиме ефективне господарювання будь-якою ціною, всупереч моральним, правовим чи екологічним нормам, тому професійна освіта має розширювати межі простого навчання, а забезпечувати виховання людини, її особистісних і професійно важливих якостей. У цьому контексті господарська дбайливість студентів аграрних коледжів набуває особливої ваги, бо вона необхідна для побудови міцного економічного фундаменту сім'ї, державного будівництва, процвітання сільського господарства країни, посилення обороноздатності народу, зростання престижу України на міжнародній арені.

Аналіз останніх публікацій. Вивченням проблеми формування господарності, підприємливості, економічних знань, лідерських і організаторських та інших економічно значущих якостей особистості школярів та студентів займалися І. Г. Агапов, А. Ф. Аменд, С. Я. Батишев, Г. Г. Беляєв, Л. І. Божович, О. Б. Будник, В. В. Бурдун, О. Г. Грохольська, Т. Е. Джагаєва, В. А. Кузьменко, А. О. Кучерявий, З. К. Левчук, В. С. Люлька, Н. А. Побірченко, В. А. Поляков, О. А. Радченко, І. А. Сасова, В. К. Сидоренко, Р. В. Сопівник, О. Д. Тхоржевський, Б. П. Шемякін, В. Д. Шинкарук, А. Г. Шпак та інші.

Мета статті полягає у висвітленні результатів констатувального етапу експерименту щодо реалізації педагогічних умов виховання господарської дбайливості студентів аграрних коледжів.

Виклад основного матеріалу.

Із вересня по грудень 2013 року нами було проведено констатувальний етап експерименту. Основним завданнями даного етапу були наступні: розрахунок вибірки; відбір груп, які погоджувалися брати участь в експериментальній роботі; проведення початкових діагностичних зрізів, з метою виявлення рівнів сформованості господарської дбайливості студентів; аналіз та узагальнення результатів діагностики; вибір експериментальних та контрольних груп.

Важливою складовою констатувального експерименту є розрахунок обсягу вибіркової сукупності. Для цього скористаємося формулою, яка враховує граничну помилку репрезентативності на 95%-му рівні значущості:

$$n = \frac{1}{0,0025 + \frac{1}{N}}, \quad [1, \text{с. 342}]$$

де N – обсяг генеральної сукупності;

n – обсяг вибіркової сукупності.

$$n = \frac{1}{0,0025 + \frac{1}{50844}} = 396,88 = 397$$

Таким чином, обсяг вибірки на рівні значущості 5% повинен становити не менше як 397 осіб. У процесі діагностики нами було залучено 427 студентів аграрних коледжів.

Із метою діагностики сформованості господарської дбайливості за визначеними критеріями та показниками нами застосовано комплекс методів науково-педагогічного дослідження, зокрема анкетування, спостереження, експертну оцінку, бесіду.

Результати проведених досліджень свідчать, що студенти не достатньо володіють господарсько-економічними знаннями. Так, наприклад тільки 12,4% студентів знають, що агропромисловий комплекс це не просто вирощування сільськогосподарських культур, а складова частина економіки, що інтегрує в собі виробництво сільськогосподарської продукції, її переробку, матеріально-технічне обслуговування села, об'єднує галузі, що виготовляють засоби виробництва та обслуговування комплексу, а також галузі зі збереження, переробки та реалізації сільськогосподарської продукції. Показовим також є те, що тільки 9,8 % студентів розуміють, що господарство – це сукупність усіх чинників матеріальних і духовних ресурсів, що є у розпорядженні людини чи спільноти (господаря), використання яких дозволяє отримувати засоби задоволення потреб. Встановлено, що 57,2 % студентів мають неповні господарсько-економічні знання, а 33% молодих людей – фрагментарні та випадкові.

В умовах глобальної екологічної кризи важливим показником господарської дбайливості є знання про сталий розвиток суспільства. Викликає стурбованість те, що 4,6% студентів знають, що сталий розвиток суспільства полягає в такому розвитку суспільства, господарсько-економічного комплексу, при якому потреби нинішнього часу задовольняються темпами, що дозволяють природній ресурсній базі відновлюватись і бути доступною для задоволення потреб майбутніх поколінь. 63,6% студентів частково розуміють сутність сталого розвитку, не враховуючи важливої його ознаки – здатності до відновлення і 31,8% – не мають знань щодо сутності зазначеного поняття, визначаючи його як опанування силами природи, використання її ресурсів для забезпечення зростаючих потреб людей.

Оскільки необхідних знань про сталий розвиток суспільства у більшості студентів немає, тому й вони не можуть визначити якими здатностями має володіти сучасний організатор агропромислового виробництва для забезпечення означеного розвитку. Так, із запропонованими завданнями впоралися 16,9% студентів, 39,6 – частково відповіли правильно, а 43,5% – не змогли розв'язати поставлену задачу.

З метою перевірки розвитку практичного інтелекту студентам було запропоновано розв'язати два практичні завдання, які часто необхідно вирішувати у господарській діяльності фахівцю, що займається сільськогосподарським виробництвом. Нажаль переважна більшість студентської молоді (89,7% – першу задачу та 87% – другу) не могла розв'язати запропоновані задачі.

Низький рівень сформованості господарської дбайливості студентів аграрних коледжів за когнітивно-мисленнєвим критерієм можна пояснити тим, що студенти першого та другого курсів навчання ще не мають сформованої системи професійних знань, не вмотивовані до самовдосконалення в професійній сфері.

Рівень сформованості господарської дбайливості студентів аграрних коледжів за мотиваційно-ціннім критерієм діагностовано також за трьома показниками. В процесі дослідження встановлено, що 22% студентів вважають, що для в сучасних умовах господарювати необхідно впорядковано, раціонально, оптимально використовуючи ресурси, творчо і підприємливо підвищуючи показники функціонування господарського об'єкту без забруднення довкілля, підвищення техногенного навантаження на природне середовище. 54,5% (238 осіб) студентів вважають, що господарювати необхідно так, щоб так, щоб, приватне підприємство, агрогосподарство, економіка країни у цілому, – процвітали, навіть якщо для цього доведеться вичерпати усю ресурсну базу, слід подбати про задоволення матеріальних і продовольчих потреб людей вже сьогодні, рівень їх добробуту, і робити це шляхом використання інтенсивних технологій, вирощувати трансгенні культури з метою уникнення втрат, підвищення показників врожайності, збагачення народу, збільшення золотовалютних запасів держави. 23,5% (103 особи) студентів вважають, що заради успіху можна використовувати будь-які засоби.

Конструювання практичної виробничої ситуації свідчить, що 23,3% студентів (102 особи) переконані, що господарювання спрямоване не на отримання максимального прибутку у короткий термін, а на дбайливе ведення сільськогосподарських справ. 28,4% (124 особи) – готові шукати компроміси, а 48,3% (211 осіб) переслідують виключно споживацькі інтереси.

Важливою складовою розвитку людини є здатність до самовдосконалення та самовиховання у різних сферах. Оскільки господарська дбайливість є однією із важливих особистісно-професійних якостей, тому нами було вивчено потребу у самовихованні господарності як запоруки особистої та національної економічної незалежності. В процесі дослідження встановлено, що тільки 8% студентів (35 осіб) у вільний час надають перевагу читанню додаткової фахової літератури, відвіданню провідних агрогосподарств, набираються досвіду підпрацьовуючи на агропідприємства, що допоможе стати їм у майбутньому «майстром» своєї справи. 19,9% (87 осіб) у вільний час читають художню літературу, відвідують кіно чи театр, інші світські заходи, намагаючись розширити свою ерудицію, підвищити культурний рівень. 72,1% (315 осіб) відпочивають в основному «пасивно» (просто лежати і мріяти, прогулюючись з друзями, «вишу в соцмережах»).

Цікавим є той факт, що хоча значна частина студентів не приділяють час професійному самовдосконаленню, проте 26,8% (117 осіб) усвідомлюють, що

процвітання держави, розвиток економіки країни залежить від їх власних успіхів у здобутті фаху. 58,8% студентів (257 осіб) ніколи над такими питаннями не задумувалися, а 14,4% (63 особи) не пов'язують процвітання держави із власними успіхами.

Ціннісні орієнтації та ідеали молоді відображаються у ставленні до людей. Саме тому нами було запропоновано студентам обрати, хто із запропонованих героїв імпонує їм найбільше, зокрема Гобсек із однойменного роману (як скнара), Терещенко Микола Артемович (як підприємець-господарник, цукрозаводчик, меценат і раціоналізатор агропромислового виробництва) та Чичиков (нечесний, авантюрист) із гоголівських «мертвих душ». 60,2% студентів (263 особи) імпонує Терещенко М.А., 24,2% (106 осіб) – Гобсек, 15,6% (68 осіб) – Чичиков. Таким чином більшість студентської молоді позитивно сприймає і оцінює успішних господарних, чесних, працьовитих особистостей, які турбуються й про інших людей, у той же час засуджуючи нечесних, меркантильних персонажів, які прагнуть до самозбагачення будь-якими засобами.

Важливо, щоби студенти не тільки мали за зразок для наслідування кращі взірці, ідеали, але й самі докладали зусиль для розбудови свого підприємства, де працюють, галузі, країни. У процесі дослідження встановлено, що 30% студентів (131 особа) вважають, що зміцнення могутності нашої держави, процвітання України, залежить насамперед від наполегливої і сумлінної, відповідальної праці кожного, особливо в агропромисловому комплексі України, що створює передумови для розвитку збройних сил та зростання добробуту громадян. 29,3% (128 осіб) вважають, що могутність держави залежить від пропаганди національної ідеї, вшанування уславлених предків, українізації усіх регіонів, а 40,7% (178 осіб) – від підтримки світового співтовариства, готовності міжнародних кредитних організацій надавати фінансову допомогу Україні. Викликає занепокоєння те, що більше 40% студентів очікують сторонньої допомоги з-за кордону задля розбудови власної держави.

Про результат сформованості господарської дбайливості студентів аграрних вищих навчальних закладів свідчить те, настільки молоді люди готові та здатні здійснювати господарські функції у практичній професійній діяльності. У процесі констатувального експерименту встановлено, що тільки 8,7% студентів (38 осіб) готові до дбайливого, екологічнобезпечного ведення сільського господарства, для них категорично недопустимо порушувати граничні норми внесення агрохімікатів, щоби не завдавати непоправимої шкоди навколишньому середовищу та здоров'ю людей. Такі студенти готові витратити додатковий час і зусилля для пошуку розумних шляхів виходу із непередбачуваних ситуацій. 19,2% (84 особи) готові шукати компроміси між економічною доцільністю та екологічною безпекою, а 72,1% (315 осіб) допускають порушення агротехнічних норм вирощування сільськогосподарських культур, оскільки на їх переконання необхідно довести собі та іншим свій професіоналізм, підприємливість та успішність в агробізнесі.

Моделювання практичних виробничих ситуацій свідчить, що 13% студентів (57 осіб) готові дбати не тільки про прибутковість господарства, але в першу чергу вкладати кошти для створення безпечних умов праці для працівників господарств. 25,9% студентів (113 осіб) готові в умовах кризи частину грошей витратити на забезпечення формальних вимог правил техніки безпеки (щоб у разі нещасного випадку не було проблем із законом), а решту вкладати у виробництво. 61,1% студентів (267 осіб), за умов необхідності погашення кредиту, готові вкладати всі гроші у виробництво, щоб якнайшвидше отримати прибуток і погасити кредит, не дбаючи про

безпеку для інших людей. Таким чином аналіз результатів діагностичного зрізу свідчить, що тільки 10,8% студентів (47 осіб) відзначаються готовністю до дбайливого господарювання; 22,7% (99 осіб) – частково готові, а 66,5% (291 особа) – не готові до зазначеного виду діяльності.

Значна студентів аграрних коледжів демонструє здатність до екологобезпечного та органічно чистого сільськогосподарського виробництва. Зокрема 31,1% студентів (136 осіб) відзначили, що якщо їм доведеться очолити агрофірму, тоді вони старатимуться культивувати на рідній землі органічно чисте землеробство, підвищувати прибутковість за рахунок якісної здорової продукції сільськогосподарського виробництва, яка завжди у попиті і є конкурентною навіть на світових ринках. 42,8% студентів (187 осіб) націлені використовувати сучасні технології, які не є надто шкідливими для довкілля, а 26,1% (114 осіб) готові обирати інтенсивний спосіб господарювання, з використанням агрохімікатів і генетично модифікованих організмів, оскільки це гарантія рентабельності й господарського успіху.

Незважаючи на те, що лише невелика частка вмотивована до професійного самовиховання, проте, як свідчать результати дослідження, значна частина студентів здатні до такого виду діяльності. 28,1% студентів (123 особи) знають прийоми самовиховання, 47,4% (207 осіб) частково володіють окремими такими прийомами та лише 24,5% (107 осіб) виявили неготовність до самовдосконалення. На запитання «Чи займаєтесь Ви самовихованням» студенти відповіли наступним чином: «так, бо це важливо для професійного становлення і щасливого, забезпеченого життя» – 19% (83 особи); «ще не потрібно, бо здобувати знання доведеться на виробництві» – 54,5% (238 осіб); «не бачу у цьому необхідності, у житті і так мало часу на розваги і задоволення, друзів і подруг» – 26,5% (116 осіб).

Висновки. Результати констатувального етапу експерименту свідчать, що незначний відсоток студентів знають у чому полягає сутність сталого розвитку суспільства. У переважній більшості студентів аграрних коледжів на низькому рівні розвинений практичний інтелект. Незначний відсоток молодих людей займаються професійним самовдосконаленням, проте багато молодих людей усвідомлюють, що процвітання держави, розвиток економіки країни залежить від їх власних успіхів у здобутті фаху. Викликає занепокоєння, що кожен п'ятий студент вважає, що заради успіху можна використовувати будь-які засоби. Встановлено, що більше 40% молодих людей пов'язують могутність держави із підтримкою світового співтовариства, готовності міжнародних кредитних організацій надавати фінансову допомогу Україні.

Список використаної літератури

1. Сопівник Р.В. Теоретичні і методичні засади формування лідерських якостей майбутніх фахівців агропромислової галузі: дис. док. пед. наук / Р. В. Сопівник. – К., 2012. – 527 с.

Refetences

1. Sopivnyk R.V. (2012) Theoretical and methodical bases of formation of leadership qualities of future specialists of agro-industry: dis. doc. ped. sciences. – K. – 527 s. (in Ukr.)

MIESZKO Christina Ivanivna,

Pedagogy Department of the applicant National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
e-mail: tino4ka2011@rambler.ru

DIAGNOSIS OF ECONOMIC BREEDING DILIGENCE AGRICULTURAL COLLEGE

Summary. *The article presents the results of ascertaining the implementation phase of the pedagogical conditions of education of business students diligence agricultural college experiment. It presents the results of the diagnostic breeding business diligence agricultural college students. The analysis of the results of ascertaining stage of the experiment, which showed that a small percentage of the students know what is the essence of sustainable development of society. The vast majority of students of agricultural colleges practical intelligence developed on a low level. A small percentage of young people engaged in the professional cultivation, but many young people are aware that the prosperity of the state, the country's economy depends on their own success in getting the profession. It is disturbing that every fifth student considers that in order to succeed, you can use any means. It was found that more than 40% of young people associated with the power of the state pidtrimoyu world community readiness of international lending institutions to provide financial assistance to Ukraine.*

Keywords: *economic caring students, breeding diagnostics, ascertaining experiment, thrift, sustainable development, economic and business knowledge, practical intelligence, the need for self-education and economic care.*

Одержано редакцією 09.02.2016
Прийнято до публікації 11.02.2016

УДК 37.014.2(4):94(477)"1864/1917":745/749

ВАХОВСЬКИЙ Леонід Цезаревич,
доктор педагогічних наук, професор,
директор інституту історії, міжнародних
відносин і соціально-політичних наук
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
e-mail: vakhovsky@list.ru

РОЗВИТОК ХУДОЖНІХ ПРОМИСЛІВ НА КАТЕРИНОСЛАВЩИНІ В УМОВАХ ЕКОНОМІЧНОГО ТА СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПІДНЕСЕННЯ РЕГІОНУ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

***Анотація.** Стаття присвячена впливу економіки та соціально-культурних умов на розвиток художніх промислів на Катеринославщині у другій половині ХІХ – початок ХХ ст. Завдяки художній освіті з декоративно-прикладним ухилом, яка стала обов'язковою і невід'ємною складовою освітнього процесу навчальних закладів різних типів і різного підпорядкування відбувся їх бурхливий розвиток, заснований на глибокому історичному корінні.*

***Ключові слова:** художні промисли, благодійність і меценатство, виставки та з'їзди, економічний та соціокультурний розвиток, художня освіта.*

Постановка проблеми. Починаючи з другої половини ХІХ ст. на Катеринославщині, яка знаходилася в складі Російської імперії, активізувалися економічні та соціокультурні процеси, що призвели до суттєвих змін як у структурі промисловості регіону, так і в його освітній сфері. При цьому в розвитку економічних і соціокультурних процесів значний внесок належить земствам, діяльність яких мала широкий вплив не тільки на становлення української національної системи освіти в цілому, а й на розвиток художніх народних промислів (декоративно-прикладного мистецтва) зокрема.

Економічний підйом регіону, спричинений відкриттям покладів залізних і марганцевих руд, близькість кам'яновугільного Донбасу, розвиток гірничо-металургійної промисловості, зручність транспортних зв'язків – сприяли притоку сюди населення. Паралельно із цим набирали обертів традиційні для України галузі промисловості з переробки сільськогосподарської продукції – цукроварна, винокурна, борошномельна. Посилився процес зростання міст завдяки чому Катеринослав почав наближатися за кількістю населення до таких великих міст, як Одеса, Київ, Харків. Окреслені соціально-економічні процеси стимулювали потребу в розбудові мережі закладів освіти, зорієнтованих на широкі верстви сільського й міського населення, і перетворили Катеринославщину на одну з найважливіших губерній Російської імперії другої половини ХІХ – початку ХХ століть.

Вочевидь, соціокультурний розвиток Катеринославщини у зазначений період є невід'ємним компонентом загальних соціально-економічних і політичних процесів, що відбувалися у цей час в Україні. Головним у цих процесах був розвиток освіти і створення культурних закладів у сільській місцевості, спрямованих на підвищення грамотності населення, залучення його до інтелектуальної діяльності й усвідомлення цінності знань. Реалізація таких завдань змінювала стиль життя і впливала на ментальність селянського населення, сприяючи подоланню розбіжності в рівні культури вищих і нижчих соціальних верств населення [1].

Активний розвиток промисловості вимагав усе більшого припливу кваліфікованих кадрів і диктував нові завдання у професійній підготовці фахівців різних ланок. Услід за цією вимогою тогочасності на перший план вийшло вирішення проблеми залучення до освіти широких верств населення та підвищення культурно-освітнього рівня трудящих.

Один зі шляхів розв'язання позначеної проблеми земські служителі, громадські діячі й організатори промислового виробництва (власники фабрик, заводів та інших підприємств) вбачали у розвитку художніх промислів і, зокрема, декоративно-прикладного мистецтва, оскільки для цього існували культурно-економічні передумови, засновані на багатих народних традиціях. Історія культурно-просвітницької діяльності громадських організацій і приватних осіб у дореволюційній Росії є одним з найбагатших пластів вітчизняної історії. Вона рясніє прекрасними прикладами справжнього служіння справі освіти народу кращих представників вітчизняної інтелігенції, які йшли в народ, аби вчити і лікувати його, захищати його інтереси в судах і перед чиновництвом, організувати його здорове й розумне дозвілля, відвертати від згубної звички до пияцтва і хуліганства.

Прогресивна інтелігенція прагнула дати народу все ті права щодо доступу до освіти і культури, якими користувалася сама. Так виникли майже у всіх губернських містах, а іноді навіть і в повітових містечках установи, що отримали епітет «народних». До них відносяться недільні школи, народні читання, публічні бібліотеки-читальні, народні доми, народні університети, народні театри в двох формах: професійні театри для народу з низькою вхідний платою і доступним репертуаром і самодіяльні театри тощо [1]. Діяльність музеїв через екскурсії, лекції також додавала свого внеску до культурного просвітництва народу.

За визнанням багатьох дослідників, головним стимулом для подвижників освіти були християнські закони, що заохочують безкорисливе служіння народу і залучення його до цінностей культури.

Благодійність і меценатство. Благодійна діяльність серед купців і промисловців у другій половині XIX – на початку XIX століть на Катеринославщині набула форми престижного соціального поведінки. Активна участь підприємців, членів громадських організацій, почесних піклувальників та доглядачів навчальних закладів, етнічних громад, купців у розвитку освітньої та духовно-культурної сфер життя суспільства, міської інфраструктури усіяко заохочувалася владою. Це підвищувало соціальний статус і престиж благодійників, їм надавалися звання, чини, державні нагороди, що стимулювало їх подальшу громадську активність, роблячи можливою побудову моделі благодійної підтримки в сфері освіти.

У книзі «Російський торгово-промисловий світ» можна прочитати, що «в кожному місті до цих пір збереглися добротні будинки, побудовані на кошти місцевого купця або фабриканта під школу, училище, лікарню, богадільню або притулок. А про православні церкви, кірхи, костели, синагоги, мечеті і говорити не доводиться» [2, с. 7].

Реальними прикладами можуть слугувати створення першої гімназії у Бахмуті (1872 рік), приміщення для якої було придбано на кошти Земства у купця Єфрема Демідова [3; 4], та відкриття першої гімназії в Маріуполі (1876 рік) завдяки ініціативі громадського діяча і педагога Феоктиста Хартахаєва – сподвижника Тараса Шевченка, вихідця з грецького села Чердаклі [5].

Слід зазначити, що гідні й відомі діячі ділового світу через меценатство і колекціонування творів мистецтва і старовинностей сприяли популяризації досягнень і подальшому розвитку освіти, культури, мистецтва та духовності. Їх діяльність, спонукувана власними художньо-естетичними запитами в створенні музеїв, галерей, бібліотек, набула широкого розмаху і стала загальним надбанням суспільства. Вони стимулювали творчу діяльність талановитих художників, підтримуючи їх матеріально. Окремі підприємці внесли значний вклад в розвиток мистецтва, духовності і культури України. Своєю меценатською діяльністю вони засвідчили розуміння високого призначення мистецтва і культури у житті суспільства [6].

Крім окремих осіб діяли й численні установи економічної-просвітницького характеру, що сприяли підтримці освіти, а також наукові товариства, котрі надавали сприяння освіті в області декоративно-прикладного мистецтва.

Діяльність окремих товариств, установ та меценатів у Катеринославській губернії в цілому сприяла не тільки розбудові освіти, а й розвитку ремесел, таких як гончарство, декоративний розпис, ковальська справа, набойна майстерність, паперове вирізання, розпис яєць тощо через залучення населення до своєї історії, традицій і культури. Таким чином відбувався розвиток як народного декоративно-прикладного мистецтва, так і професійного.

Виставки та з'їзди. На особливу увагу заслуговує виставкова діяльність і робота з'їздів кустарної промисловості як важлива складова просвітницької роботи. Активізація ремісничого виробництва спричиняла виникнення конкуренції і стимулювала поліпшення якості виготовлених виробів. Пропаганді кустарних промислів сприяла просвітницька діяльність земств, яка здійснювалася шляхом їх участі в симпозіумах, з'їздах і виставках, будучи ефективною і динамічною формою пропаганди, завдяки готовності населення займатися кустарним промислом. Земство надавало допомогу в організації створення зразкових майстерень для кустарів.

Загальний підйом соціокультурного рівня життя і освіченості населення стимулював інтерес до мистецтв, а початок фабричного виробництва предметів декоративно-прикладного мистецтва зробило такі вироби доступними для широких мас публіки, що у свою чергу стимулювало проведення різних художньо-промислових і кустарно-промислових виставок.

Художньо-промислові і кустарно-промислові виставки мали різне значення, починаючи від приватних, повітових, губернських, обласних і закінчуючи всеросійськими і зарубіжними.

Художня інтелігенція Росії бачила в цих виставках можливість продемонструвати свій художній потенціал і позиціонувала їх як заходи, значення яких важко переоцінити. Виставки

давали уявлення про стан різних галузей промисловості, сільського господарства, освіти, науки і мистецтва. За наявності дефіциту інформаційно-технологічного обміну виставкова діяльність стимулювала поширення художніх ідей і прийомів обробки виробів, що впливало на рівень професійних знань майстрів декоративно-прикладного мистецтва, даючи їм можливість вивчати досягнення майстрів інших губерній, переймати їх досвід. Система заохочень стимулювала конкурентну боротьбу. Виставки мали велике просвітницьке і загальноосвітнє значення: під час проведення виставок читалися лекції, влаштовувалися відвідування виробництв і демонструвався процес виготовлення товарів, а також відбувалося знайомство з іноземним технічним і технологічним досвідом через презентовані закордонні зразки, отримуючи, таким чином, потрібну допоміжну інформацію. Виставкова діяльність підводила до думки про потребу в більш широкому поширенні художньої і декоративно-прикладної освіти.

Значною подією було майже одночасне відкриття двох виставок: художньо-промислової виставки в Одесі і Південно-російської обласної сільськогосподарської, промислової і кустарної виставки у Катеринославі. Художньо-промислова виставка в Одесі відкрилася 25 травня 1910 року на території Олександрівського парку. Одночасно з Одеської виставкою проходила Південно-російська обласна сільськогосподарська, промислова і кустарна виставка у Катеринославі. На виставках кустарного відділу було прийнято рішення організувати з'їзд кустарів, для з'ясування нагальних потреб південноросійських майстрів, зокрема обговорення проблем кустарного і промислового виробництва, з'ясування реального стану справ у цій сфері.

Досвід меценатської діяльності та просвітництва передової громадськості в сфері освіти і культури є актуальним і в наш час, коли одним з найважливіших умов входження України в загальноєвропейське співтовариство є гуманітарний розвиток суспільства, пов'язане з демократизацією соціальних інститутів, розвитком духовності, загальної культури, національних художніх традицій, які базуються на народній творчості.

«При вивченні художньої культури неможливо відокремити духовну, художню та обрядові діяльність від матеріального виробництва, підтвердженням цього є утилітарно-естетичний характер народного декоративно-прикладного мистецтва. Більшість дослідників народної культури вказують на селянське походження фольклору та декоративно-прикладного мистецтва. Спроби системного підходу до вивчення народного декоративно-прикладного мистецтва робилися багатьма дослідниками. Але дотепер не вирішені проблеми, пов'язані з визначенням меж народного мистецтва, яке розглядалося як селянське кустарне, проте все частіше в систему народної художньої культури включають три основні підсистеми: селянська творчість, кустарні художні промисли і міське народне мистецтво» [7, с. 108].

На тлі загального економічного підйому декоративно-прикладне мистецтво Катеринославщини несло в собі риси самобутності і традицій народу. Економічні та соціокультурні умови утворилися такі, що активно сприяли бурхливому розвитку декоративно-прикладного мистецтва на Катеринославщині, починаючи з другої половини XIX століття. У цей період по-новому осмислювалися роль і значення цього мистецтва, покликано задовольняти життєві і естетичні потреби людей, впроваджувати художню культуру в побут і свідомість широких народних мас. Зокрема, на Катеринославщині у другій половині XIX – на початку XX століть розвивалися такі види декоративно-прикладного мистецтва як гончарство, кування по металу, вишивка, ткацтво, розпис яєць, різьблення по сольовому каменю тощо.

Висновки. Для поліпшення якості відповідної продукції виникла потреба у кваліфікованих кадрах, що спричинило розширення мережі навчальних закладів, здатних готувати фахівців у декоративно-прикладній галузі. Завдяки художній освіті з декоративно-прикладним ухилом, яка стала обов'язковою і невід'ємною складовою освітнього процесу навчальних закладів різних типів і різного підпорядкування, відбувся бурхливий розвиток художніх промислів на Катеринославщині у другій половині XIX – на початку XX століть на принципах, заснованих на глибокому історичному корінні.

Список використаної літератури

1. Ивнина Т. А. Система культурно-просветительных организаций и учреждений в дореволюционной России (1859-1917 гг.): дис. ... д-ра ист. наук: 07.00.02 / Т. А. Ивнина; Московский государственный педагогический университет. – М., 2004. – 552 с.
2. Примаченко П. А. Русский торгово-промышленный мир / П. А. Примаченко. – М.: Планета, 1993. – 336 с.
3. Николаева Т. М. Внесок підприємців в освітньо-культурний розвиток України (остання третина XIX – початок XX ст.): автореф. дис... канд. іст. наук: 07.00.01 / Т. М. Николаева; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2005. – 20 с.

4. Григорьев Е. И. Возрождение народной художественной культуры – миф или реальность? / И. Е. Григорьев // Мир науки, культуры, образования, 2009. – № 2(14) – С. 107 – 112.
5. Отчет Екатеринославского губернатора за 1872 г. – Ф. 1287. – Оп. 43. – Д. 450.
6. Статистические сведения о г. Бахмуте за 1872 г. – РГИА. – Ф. 1284. – Оп. 69. – Д. 186.
7. Худякова І. І. Внесок греків у розвиток освіти в Україні у ХІХ ст. / І. І. Худякова // Нова доба: Всеукраїнська асоціація викладачів історії та суспільних наук : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.novadoba.org.ua/sites/default/files/65.pdf>.

References

1. Ivenina, T. A. (2004). *System of Cultural and Educational Organizations and Institutions in pre-revolutionary Russia* (1859–1917). (Doctor of Science dissertation). Moscow: Moscow State Pedagogical University (in Russ).
2. Primachenko, P. A. (1993). *Russian Commercial and Industrial World*. Moscow: Planet (in Russ).
3. Nikolaeva, T.N. (2005). Contribution of Entrepreneurs in the Educational and Cultural Development of Ukraine (the last third of the nineteenth – early twentieth century) (Ph.D dissertation), *Thesis*. Cherkassy: Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy.
4. Grigoryev, E. I. (2009). Revival of Folk Art Culture – Myth or Reality? *World of Science, Culture, Education*, 2(14), 107–112.
5. Report Ekaterinoslav Governor for 1872–1287. *Fund 1287. Inv. 43. Case 450*.
6. Statistical Information on Bakhmut for 1872. *RSHA. Fund 1284. Inv. 69. Case 186*.
7. IKhudyakova, I. I. (2015) *Greek contribution to the development of education in Ukraine in the XIX century*. Retrieved 08/12/2015, from <http://www.novadoba.org.ua/sites/default/files/65.pdf>.

VAHOVSKIY Leonid Tsezarevych,

Doctor in Pedagogy, Professor, director of Institute of History, International Affairs and Social-and-Political Sciences, Taras Shevchenko National University at Luhansk

e-mail: vakhovsky@list.ru

DEVELOPMENT OF ARTISTIC TRADES IN KATERYNOSLAV IN CONDITIONS OF ECONOMIC AND SOCIAL-AND-CULTURAL PRESENTATION OF THE REGION (SECOND HALF OF XIX – BEGINNING OF XX CENTURIES)

Summary. *Introduction. In the second half of XIX - early XX centuries Katerynoslav region, a part of Russian empire, has undergone a number of significant changes in the economic and socio-cultural management system, in connection with the abolition of serfdom. Zemstva, whose activities had a great impact both on the development of Ukrainian national educational system as a whole, and on the development of arts and crafts in particular, made a great contribution in the development of economic and socio-cultural processes.*

Developing industry required an inflow of skilled personnel and enjoyed the new challenges in the field of education of people. At the forefront of solving the problem came public education. In 1895, for the first time the question of the need for the introduction of universal primary education in the country was raised.

Exhibition activity and the work of congresses of cottage industry as an important component of the educational work influenced the development of arts and crafts. Activization of handicraft production gave rise to appearing competition and improving the quality of manufactured products. Educational activities of zemstva, which were carried out by means of their participation in symposia, congresses and exhibitions, promoted propaganda of crafts. Those educational activities were effective and dynamic forms of propaganda due to the willingness of population to engage in handicrafts. Zemstvo assisted in organizing the creation of model workshops for handicraftsmen.

It should be noted that worthy and well-known figures of the business world through patronage and collecting pieces of art and antiquities helped to popularize the achievements and further development of education, culture, art and spirituality. Their activities that was encouraged by their own artistic-and-aesthetic needs in the creation of museums, galleries, libraries acquired widespread sweep and has become the common property of people. They stimulated the creativity of talented artists, supporting them financially. So, some entrepreneurs have made a significant contribution in the development of art, spirituality and culture of Ukraine. By their philanthropic activities they have shown an understanding of the high purpose of art and culture in the life of society.

A new way of understanding the role and importance of art was suggested at that period. Art was designed to meet the vital and aesthetic needs of people, to introduce artistic culture in everyday life and consciousness of masses. So, in Katerynoslav region in the second half of XIX - early XX centuries such types of arts and crafts like pottery, forging metal, embroidery, weaving, painting eggs, carving salt stone and others developed.

Due to artistic education with arts and crafts bias, which has become an obligatory and integral part of an educational process in educational establishments of different types and different subordination, the rapid development of arts and crafts in Katerynoslav region in the second half of XIX - early XX centuries on the principles which have deep historical roots took place.

Key word: *artistic trades, charity and patronage, exhibitions and congresses, economic and social-and-cultural development, artistic education.*

Одержано редакцією 25.02.2016
Прийнято до публікації 26.02.2016

ЗМІСТ

| | |
|--|----|
| Кучай О. В., Хандюк О. І. Особливості здоров'язбережувальної компетентності учнівської молоді в умовах сьогодення..... | 3 |
| Пріма Р. М., Алексінцева Т. В. Артпедагогіка як наукове поняття: аспекти сутнісної характеристики | 6 |
| Вороновська Л. П. Сприяння ситуаціям відповідального вибору студентами траєкторії професійної реалізації..... | 10 |
| Приходько А. М. Відеоконференція як засіб формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів..... | 15 |
| Лещенко Е. В. Проблема особистості вчителя в педагогічній спадщині М. О. Корфа..... | 19 |
| Олішкевич С. В. Професійна підготовка педагогічних кадрів до здійснення виховання характеру в держаній школі США | 27 |
| Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя як основа успішного навчання учнів початкової школи | 32 |
| Чжоу Цун Структурні компоненти змісту дослідницьких умінь майбутніх учителів-філологів | 37 |
| Швидка С. О. Самоактуалізація у системі формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя..... | 40 |
| Іванова С. В. Інновації в освіті. сучасні проблеми реформування системи вищої освіти в аспекті євроінтеграції України | 43 |
| Левків С. П. Педагогічний вплив релігійних вірувань на формування екологічної культури українського народу | 49 |
| Лавриш Ю. Е. Трансформативне навчання як фактор неперервного навчання на прикладі системи професійної освіти Канади | 53 |
| Рябокоть В. В. Особливості формування діяльнісної (стратегічної) компетентності в учнів старших класів на уроках української мови..... | 58 |
| Муромець В. Г. Компетентнісні основи професійної підготовки студентів магістратури в умовах університетської освіти в Україні..... | 63 |
| Ратєєва В. О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх психологів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності | 67 |
| Крупник З. І. Обґрунтування та упровадження соціально-педагогічних умов формування відповідального ставлення до здоров'я вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації | 71 |

| | |
|--|------------|
| Нємцева Т. О. Організаційне та методичне забезпечення виховання громадянської ініціативності старшокласників у позакласній діяльності | 78 |
| Орлова Н. В. Роль предметних знань у вивченні іноземної мови професійного спрямування | 82 |
| Лазоренко Л. В. Критерії оцінювання академічного монологічного мовлення майбутніх математиків (автономний рівень) | 87 |
| Фучила О. М. Балацька Л. П. Сторонні організації як учасники процесу освіти дорослих у Фландрії (Бельгія) | 92 |
| Лук'янчук С. Ф. Підготовка педагогічних кадрів до реалізації програм виховання характеру в школах США..... | 96 |
| Ткаченко К. О. Інтерактивні технології у підготовці вчителя початкових класів до формування комунікативних умінь в учнів | 101 |
| Савченко Н. С. Профільне навчання як шлях до саморозвитку та самоосвіти | 104 |
| Галімська І. І. Науковий аналіз проблеми формування професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця | 107 |
| Placzkwicz Beata Dysleksja rozwojowa w aspekcie terminologicznym definicyjnym | 111 |
| Паламарчук О. О., Балакіна А. П. Мета та завдання ознайомлення дітей з природою в дошкільному навчальному закладі | 118 |
| Чичук А. П. До Проблеми організації педагогічної практики у ВНЗ Великої Британії | 121 |
| Кривохижа І. В. Професійна підготовка майбутніх педагогів-музикантів у сучасній Польщі..... | 126 |
| Костенко О. К. Збереження здоров'я дитини – одне з найважливіших завдань сучасної школи | 131 |
| Биндіна Т. В. Розвиток в учнів мотивації до вивчення української мови | 135 |
| Мешко К. І. Діагностика вихованості господарської дбайливості студентів аграрних коледжів | 140 |
| Ваховський Л. Ц. Розвиток художніх промислів на катеринославщині в умовах економічного та соціокультурного піднесення регіону (друга половина XIX – початок XX ст.) | 144 |

CONTENTS

| | |
|--|----|
| Kuchai O. V., Handyuk O.I. Features healthkeeping pupils competence under the present | 3 |
| Prima R. M., Aleksintseva T. V. Artpedagogy as a scientific concept: aspects essential characteristics | 6 |
| Voronovska L. P. Compliance assistance situation selection of students trajectory professional | 10 |
| Prikhodko A. M. Videoconference as a means of formation of professional communicative competence of foreign students of higher technical educational establishments | 15 |
| Leshchenko E.V. Problem individual teacher in the pedagogical heritage M.O. Corf | 19 |
| Olishkevych S. V. Professional teacher training to implement character education in public schools USA | 27 |
| Palshkova I. O. Formation of professional and pedagogical culture of the future teacher as the basis for successful training elementary school students | 32 |
| Chou Tsun Structural components content of future teachers research skills philologist | 37 |
| Shvydka S. O. Self-actualization in the formation pedagogical skills of future teachers | 40 |
| Ivanova S. V. Innovation in education. current problems of higher education reform in Ukraine aspect integration | 43 |
| Levkiv S. P. Pedagogical the influence of religious beliefs on the formation of ecological culture of the Ukrainian people | 49 |
| Lavrysh J. E. Transformative learning as a factor of life-long learning by the example of vocational education in Canada | 53 |
| Riabokon V. V. Features of formation of activity (strategic) competence in senior pupils at lessons Ukrainian language | 58 |
| Muromets V. G. Competence fundamentals training under master student of university education in Ukraine | 63 |
| Ratyeyeva V. O. Pedagogical conditions of formation of future psychologists use of aestheticsterapy professional activity | 67 |
| Krupnyk Z. I. Study and implementation of social-pedagogical conditions of formation of responsible attitude to the health of children of the center psychosocial rehabilitation | 71 |
| Nemtseva T. O. Organizational and methodological software education civil initiative high school students in extracurricular activities | 78 |

| | |
|--|------------|
| Orlova N. V. Role of profession-oriented subject knowledge in foreign language learning for specific purposes..... | 82 |
| Lazorenko L. V. Academic evaluation criteria monologue speech future of mathematics (independent level) | 87 |
| Fuchyla O. M., Balatska L. P. Outside organizations as members of adult education in Flanders (Belgium) | 92 |
| Lukyanchuk S. F. Teacher training a program character education in us schools..... | 96 |
| Tkachenko K. O. Interactive technologies in training primary school teachers to the formation communicative skills of students | 101 |
| Savchenko N. S. Type studies as way are to samorozvitku and self-education..... | 104 |
| Galimska I. I. Scientific analysis of problem of forming professionally of meaningful qualities of personality of future specialist | 107 |
| Placzkiewicz B. Terminology and definitions of developmental dyslexia | 111 |
| Palamarchuk O. O., Balakina N. P. Aim and task of acquaint children with nature at preschool | 118 |
| Chychuk A. P. The problem of pedagogical practice in the uk universities | 121 |
| Krivokhizha I. V. Training future teacher-musician in modern Poland | 126 |
| Kostenko O. K. Maintaining the health of a child - the most important task of the modern school | 131 |
| Byndina T. V. Development of students' motivation to learn ukrainian language | 135 |
| Mieszko C. I. Diagnosis of economic breeding diligence agricultural college..... | 140 |
| Vahovskiy L. T. Development of artistic trades in katerynoslav in conditions of economic and social-and-cultural presentation of the region (second half of xix – beginning of xx centuries) | 144 |

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічні науки
№1, 2016

Відповідальний за випуск:
Біда О. А.

Відповідальний секретар:
Кучай Т. П.

Комп'ютерне верстання:
Кучай Т. П.
Любченко Л. Г.

Підписано до друку 12.02.2016. Формат 84x108/16.
Ум. друк. арк. 15,0. Тираж 300 пр. Зам. № 6023

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.