

74  
Б 53

# ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ



Педагогіка

Випуск LI

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

# ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Педагогіка

*ВИПУСК LI*



НБ ПНУС



798974

Івано-Франківськ

2014

ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.  
ПЕДАГОГІКА. 2014. ВИПУСК ЛІ

У віснику вміщено науковий доробок відомих українських та зарубіжних учених з актуальних проблем освіти дітей та молоді у сучасному полікультурному просторі в руслі її глобалізації.

Представлені результати наукових досліджень різних напрямів педагогічної науки можуть бути використані науковцями, аспірантами, педагогами і студентами. Вісник розраховано й на всіх тих, для кого означені проблеми становлять науковий інтерес.

*In the bulletin a scientific creation of the known Ukrainian and foreign scientists which concern the urgent problems of children and youth education in channel of its globalization of modern polycultural space is contained.*

*The results of scientific researches of different tendencies of Pedagogical science can be used by research workers, graduate students, teachers and students. This bulletin is also intended for everyone, who is interested in the noted problems.*

Друкується за ухвалою Вченої ради Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Редакційна рада:** д-р філол. наук, проф. В.В.Грещук (голова ради); д-р філол. наук, проф. С.М.Возняк; д-р філол. наук, проф. В.І.Кононенко; д-р істор. наук, проф. М.В.Кугутяк; д-р юрид. наук, проф. В.В.Луць; д-р філол. наук, проф. В.І.Матвійшин; д-р фіз.-мат. наук, проф. Б.К.Остафійчук; д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко; д-р хім. наук, проф. Д.М.Фреїк.

**Редакційна колегія:** д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко (голова редколегії); д-р пед. наук, проф. Т.К.Завгородня; д-р пед. наук, проф. А.В.Вихрущ; д-р пед. наук, проф. В.В.Кемінь; д-р пед. наук, проф. І.С.Курляк; д-р пед. наук, проф. В.К.Майборода; канд. пед. наук Л.О.Мацук (відповідальний секретар); д-р пед. наук, проф. А.С.Нісімчук; д-р пед. наук, проф. В.А.Поліщук.

Видається з 1995 р.

Адреса редакційної колегії:

76000, Івано-Франківськ, вул. Мазени, 10,

Педагогічний інститут

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Видавець

Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника  
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Бандери 1, тел. 71-56-22

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 1:37(477)

ББК 65.(2)27

Надія Ашиток

## ГУМАНІСТИЧНА ПАРАДИГМА В УМОВАХ КРИЗОВИХ ЯВИЩ В ОСВІТІ

*Люди в епоху глобалізації гостро відчувають негативний вплив багатьох соціальних проблем, пов'язаних з освітою. У статті розглядається проблема гуманізму в освіті, яка є досить актуальною, адже зумовлена як соціальним попитом, так й необхідністю постійно стимулювати мислення людини, сприяти до вироблення у неї власної життєвої позиції, мати всі необхідні здатності для саморозвитку. Обґрунтовано утвердження нової парадигми освіти.*

*Ключові слова:* трансформація освіти, парадигма освіти, гуманізація.

**Постановка проблеми.** Як і будь-яка система у стані реформування, освіта в Україні зазнає певних труднощів. Їй притаманні кризові явища, що ґрунтуються на суперечностях між традиціями та новаторством, між необхідністю впровадження міждержавних угод і прагненням зберегти національні освітні надбання тощо. Звісно, йдеться про окремі недоліки у системі освіти, а це означає, що не вся вітчизняна освіта перебуває у стані кризи. Реформування, завдяки якому освіта адаптується до викликів часу, навпаки свідчить про її здатність до удосконалення. Зрозуміло, згадане адаптування можливе за умови подолання недоліків, а тому своєчасне дослідження кризових явищ і пошук шляхів розвитку освіти дає змогу вжити необхідних заходів для зменшення або пом'якшення суперечностей, що супроводжують реформування.

**Метою нашої статті** є аналіз освітніх парадигм, серед яких лише гуманістична здатна подолати зазначені кризові явища.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми реформування в освіті і необхідність подолання у її сфері кризових явищ були предметом дослідження багатьох науковців у нашій країні та за кордоном. Про це писали В. Андрущенко, В. Кремень, Ф. Кубс, П. Цегольник та ін., визнаючи невідповідність освіти сучасним вимогам, що знаходить вияв у розриві між освітою з усіма її основними елементами (метою, структурою, змістом, методами навчання) і умовами життя суспільства, які суттєво змінилися. "Сутність даної кризи, – писав директор Міжнародного інституту планування освіти Ф. Кумбс, – полягає у розриві між існуючою системою освіти і реальними умовами життя суспільства" [5, с. 10]. Невідповідність змісту і методів освіти існуючим потребам виникає, на думку П. Цегольника, через низку причин, серед яких він називає наступні: спрямованість системи освіти переважно в минуле, а не в майбутнє; безсистемність й антинауковість освітньої політики; зміна соціального та економічного середовища; моральна застарілість структур управління у сфері освіти; відсутність діалогу між державою й освітнім співтовариством; консервативність системи освіти [14]. Найбільш повно дисфункціональні явища в освіті аналізувались у дисертаційному дослідженні А.В.Северинюк, яка виділяла суперечності між необхідністю інтеграції всіх навчальних дисциплін відносно кінцевих цілей освіти та диференціацією їхньої реалізації; між абстрактністю кожного окремого предмета й конкретністю завдань професійної діяльності фахівця, у вирішенні яких йому необхідно комплексно враховувати знання з різних дисциплін; між теоретичними, знаково-графічними формами реалізації змісту навчального матеріалу та предметно-практичним характером майбутньої фахової діяльності; між рівнем підготовки випускників і сучасними вимогами до них з боку роботодавців; між необхідністю застосування знань для досягнення максимального професійного результату й обмеженими здібностями особистості у їх сприйнятті; між завданнями професійної діяльності та характером навчально-пізнавального процесу; між індивідуальними відмінностями студентів (інтелектуальними і психологічними) і масовістю їхньої підготовки тощо [11].

Загалом у дослідженнях науковців визнається незаперечним те, що сучасний етап розвитку освітньої системи вимагає її реформування і подолання суперечностей на гуманістичній основі. Саме такої думки В. Андрущенко, який писав: “Освіта має плекати духовність людини – той незамінний стрижень, навколо якого концентруються й сутністю якого збагачуються всі інші людські якості. Сила духу – найвища. Освіта має озброїти людину цією силою, спрямувати її на досягнення істини, творення прекрасного, утвердження добра і справедливості. І тільки тоді людина побачить світ (і себе в ньому) в його істинному світлі, зможе організувати світ за дійсно людським виміром [1]. Переорієнтація освіти на розвиток людини, її особистісних, культурних, інтелектуальних якостей, що пов’язана з визнанням людини початковою і кінцевою метою будь-якого проекту соціального розвитку, викликає необхідність розробки нової парадигми освіти з гуманістичною спрямованістю, здатною усунути недоліки в освітній сфері.

**Виклад основного матеріалу.** До подолання кризових явищ в освіті слід підходити комплексно – шляхом змін в освітній та економічній галузях, сферах фінансування та політики щодо освіти.

Звісно, складність утілення у життя реформаційних процесів зумовлена не лише необхідністю долати притаманні сучасній освіті в Україні суперечності і труднощі впровадження у життя гуманістичної парадигми, а й кризовими явищами у дотичних для освітньої – фінансовій, демографічно-соціальній, економічній сферах. Дійсно, фінансування освіти останнім часом залишає бажати ліпшого, адже у поточному році фінансування Міністерства освіти та науки скорочено на понад 4.5 млрд. гривень. Зокрема, на 240 млн. було скорочено витрати на дослідження у ВНЗ, зменшилися витрати на вищу освіту, ще на 150 млн. – на здійснення методичного та матеріально-технічного забезпечення діяльності навчальних закладів, менша кількість випускників, що виявили бажання пройти ЗНО, очевидно, стала причиною зменшення фінансування витрат на цей захід на 5 млн. грн. [3]. Проблеми в освіті зумовлені й демографічно-соціальною кризою, що викликала в Україні тенденцію до зменшення кількості осіб, що навчаються. Лише у 2013 році кількість випускників денних загальноосвітніх навчальних закладів системи Міністерства освіти і науки України склала 278 980 осіб, тоді як у 2012 році їх було 316 тисяч [13]. Економічна криза в Україні ускладнила працевлаштування випускників освітніх закладів, а отже зменшила привабливість ВНЗ. За даними державної служби зайнятості, на кожне робоче місце в Україні лише у 2012 році претендувало 11 безробітних [7].

Не менш важливим при реформуванні освіти є врахування очікувань громадян. Зупинімося на їх аналізі. У 2006-2007 роках мною проводилось опитування слухачів курсів підвищення кваліфікації у м. Самборі. До опитувальника входило декілька загальних питань. Зокрема, 1) Чи ви обрали б для навчання своїх дітей платну школу з підвищеним рівнем навчання, якби мали можливість? 2) Чи вважаєте ви, що освіта повинна бути однаково доступною для всіх? 3) Чи хотіли б ви, щоб ваші діти навчалися разом лише з тими, хто хоче вчитися? 4) Чи підтримуєте ви поділ дітей на академічний та неакадемічний потоки (навчання на неакадемічному потоці не дає право поступлення до вищої школи)? Більшість учасників опитування, не помічаючи, що у перших двох і наступних двох питаннях йдеться про одне й те саме, на парні питання переважно відповіли “так” (75%), а на непарні “ні” (92%). Загалом можна відзначити: громадяни України прагнуть отримати переваги зарубіжної освіти, намагаючись зберегти всі принципи вітчизняної. Отже, за очікуваннями громадян, існуючі суперечності необхідно долати при збереженні принципів, на яких будується сучасна освіта, а саме: принципу загальності або демократизації, за яким освіта доступна для всіх; принципу творчого ставлення до навчання як з боку учня, так і з боку вчителя, оскільки навчальний процес сьогодні необхідно розуміти як творчу діяльність, організовану як співпраця педагога і учня; принципу єдності теорії і практики; принципу єдності всієї системи освіти, що забезпечує можливість кожній людині послідовно пройти всі рівні освітньої підготовки; принципу системності освіти; принципу безперервності освіти; принципу соціальної ефективності освіти та її постійного оновлення.

Незаперечним є те, що при реформуванні освіти до зазначених принципів варто віднести принцип, згідно з яким найвищою цінністю є людина. Як слушно зауважує В. Огнев’юк, суспільство ще не відноситься до цінності людини як до повсякденного принципу життєдіяльності [7, с. 36–48], а це не лише провокує появу кризових явищ в освіті, а й стримує її розвиток. Подолати ці явища частково можна шляхом упровадження нової освітньої парадигми.

Питання щодо нової освітньої парадигми – реалізованого явища чи перспективи, а найчастіше явища у плані становлення – викликало у науковців та освітян дискусію, що значною мірою зумовлено недостатнім рівнем її обґрунтування. А це знаходить різні форми прояву, зокрема – у трактуванні терміну “парадигма”, який є багатозначним і залежно від контексту використовується для позначення: 1) поняття античної і середньовічної філософії, що характеризує сферу вічних ідей як прототип, зразок, відповідно до якого бог-деміург створює світ суцього; 2) у сучасній філософії науки – системи теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, які взяті за зразок розв’язування наукових задач і які поділяють всі члени наукового співтовариства; 3) системи форм, уявлень та цінностей одного поняття, які відображають його видозміну, історичний шлях, заради досягнення ідеального поняття [8]. Термін “парадигма” у філософію науки уперше впровадив позитивіст Густав Бергман, проте справжній пріоритет у його використанні і поширенні належить Томасу Куну. У своїй книзі “Структура наукових революцій” Т. Кун відзначає можливість виділення двох основних аспектів парадигми: епістемічного й соціального. У епістемічному плані парадигма – це сукупність фундаментальних знань, цінностей, переконань і технічних прийомів, що виступають як зразок наукової діяльності. У соціальному – парадигма характеризується через конкретне наукове співтовариство, яке її поділяє. На думку цього дослідника, парадигма тісно пов’язана з періодами розвитку науки, у рамках яких вона має проектувально-програмувальну і селективно-заборонну функції [6]. Ця ідея знайшла вияв у виділенні Т. Куном нормального та екстраординарного етапів розвитку науки, характеризуючи які він зазначав, що на стадії стабільного наукового розвитку вчені працюють у межах існуючої парадигми, застосовуючи її до всіх (у тому числі й нових) дослідницьких фактів та випадків. Коли ж парадигма виявляється непридатною для пояснення нових фактів, вона вичерпує себе, і тоді виникає криза в науці, що завершується зміною парадигм [10, с. 310].

Сучасний етап розвитку освіти можна визначити як екстраординарний, оскільки у наш час виникла потреба у зміні парадигми, яка, до того ж, не обмежується лише освітньою сферою, адже пов’язана з переходом до нового типу мислення і дій, нових способів перетворення дійсності в усіх сферах людської діяльності. Ця зміна парадигми зумовлюється зміною світогляду й цінностей суспільства, що прагне жити і працювати під гаслами: “все для людини”, “все в ім’я людини”, поширюючи їх й на освіту.

Становлення гуманістичної освітньої парадигми на основі зазначеної зміни у суспільній свідомості супроводжується закріпленням у межах нової правової та нормативної бази освіти, зокрема у “Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття)”, принципу гуманізації, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, а це сприятиме найповнішому розкриттю її здібностей, задоволенню різноманітних освітніх потреб, забезпеченню пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи [4, с. 9]. Гуманізація стає ключовим елементом нового педагогічного мислення. Розвиток особистості стає головною метою освіти. Якщо при традиційному навчанні педагог передавав учням знання, то гуманізація висуває нове завдання – сприяти розвитку учня. Змінюються стосунки у системі “педагог – учень”, а саме: встановлюються між ними зв’язки співробітництва.

Чи означає впровадження нової парадигми відкидання напрацьованих у педагогічній теорії і практиці? Було б неприпустимим їх не враховувати. Погляди Томаса Куна на парадигму часто ілюструють заміною в астрономії геоцентричної теорії на геліоцентричну.

Проте така зміна погляду на світобудову не означала відкидання набутих знань про космічні тіла, навпаки ґрунтувалась на них. Схоже відбувається і в освіті. У процесі еволюції освіти сформувалися її історично зумовлені парадигми, кожна з яких утворилася в залежності від домінування в певну історичну епоху ідеального уявлення людини про універсальне знання. До основних можна віднести знаннєву, технократичну, культурологічну і гуманістичну парадигми, які у певному розумінні маніфестували різні етапи розвитку освіти [15]. На сьогоднішній день провідною є гуманістична парадигма, але це не означає, що інші парадигми перестали впливати на освітній процес. На нашу думку, неправильним є відкидання тієї чи іншої парадигми, протиставлення їх одна одній, що, зокрема, зазначається й у праці К.В. Ярецько [15]. Надбання кожної з парадигм зберігає своє значення для сучасного освітнього процесу. Знаннєву парадигму, яка характеризується переважанням в освіті теоретичних, методологічних та аксіологічних знань, орієнтацією на засвоєння нових знань, пошуків способів їх здобуття у процесі пізнання світу й самої людини з точки зору науки, не можна відносити ні до архаїчних, ні до другорядних, адже потреба у знаннях у наш час не втрачає своє значення. Навіть те, що у знаннєвій парадигмі освітній процес жорстко регламентується у часі й просторі і відбувається переважно шляхом трансляційного викладання (з боку педагога) й сприймання знань та подальшого їх відтворення (з боку дітей) з метою формування ЗУНів, варто зберегти як один із способів організації зазначеного процесу. Часто висловлюються щодо неприйнятності технократичної парадигми в освіті, що ґрунтується, як слушно зазначає Н.В. Бордовська та А.О. Реан, на своєрідному світогляді, “сутнісними рисами якого є примат техніки і технології над науковими і культурними цінностями, вузько-прагматична спрямованість освіти й розвитку наукового знання” [2, с.119]. Проте, оскільки ця парадигма базується на видатних досягненнях у сфері техніки та технологій, засвоєння яких залишається актуальним і у наш час, й вона не втрачає своє значення для сучасної освіти. Незаперечним є визнання доцільності використання культурологічної парадигми, суть якої полягає у визнанні пріоритету культури в освіті та вихованні, врахуванні національних, релігійних, історичних особливостей дітей та молоді, зближенні освіти з життям народу. Важливо зазначити, що знаннєва, технократична й культурологічна парадигми певною мірою не суперечать одна одній, хоча б тому, що самі знання – це компонент культури. Техніка також є феноменом культури, це “матеріальне тіло культури, найбільш характерний атрибут сучасної цивілізації, яку називають техногенною” [12]. Отже, йдеться не про відкидання якоїсь із зазначених парадигм, а лише про пріоритетність однієї із них. На наш погляд, цей пріоритет повинен належати гуманістичній парадигмі, у контексті якої освітній процес розуміється як створення оптимальних психолого-педагогічних умов, що сприяли б повноцінному розвитку кожного з учасників освітнього процесу: самостановленню, саморозвитку, самоактуалізації, самореалізації позитивних якостей всіх дітей – носіїв певної культури. Гуманістична спрямованість зазначеної парадигми з її здатністю використовувати педагогічні здобутки минулого зумовить усунення значної частини суперечностей – між традиціями та новаторством, необхідністю впровадження педагогічних інновацій і прагненням збереження національних освітніх надбань; необхідністю застосування знань для досягнення максимального професійного результату й обмеженістю здібностей дітей під час процесу їх сприйняття; завданнями професійної діяльності та характером навчально-пізнавального процесу; індивідуальними відмінностями молодого покоління і масовістю його підготовки тощо.

**Висновки.** Україна переживає сьогодні не найкращі часи. Кризові явища відчутні в політиці, економіці, соціальній сфері. Не обійшли вони й освіту. Виходячи з цього, стає зрозумілою актуальність пошуку шляхів подолання цих явищ, зокрема й в освіті. Розуміння важливості розвитку освіти в Україні пов'язано з надіями на вихід із системної кризи, породженої фундаментальними змінами як в нашій країні, так і в світі в цілому. Гуманістична парадигма освіти певною мірою забезпечує успішну та ефективну реалізацію завдань реформування сучасної освітньої системи в Україні.

1. Андрущенко В. Дотичність пріоритетів: духовна сутність освіти / В. Андрущенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://windocs.com.ua/docs/index-270247.html>.
2. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
3. Бюджет 2013 : Наука та освіта під тиском ?! [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://futurecenter.in.ua/uncategorized/byudzhet-2013-nauka-ta-osvita-pid-tyskom>.
4. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
5. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире / Ф. Кумбс. – М.: Прогресс, 1970. – 260 с.
6. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
7. Огнев'юк В. Освіта міжпарадигмального періоду / В. Огнев'юк // Нова парадигма. – 2005. – № 50. – С. 36–48.
8. Парадигма [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/Парадигма>.
9. Ринок праці. Вакансії. Потреби [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.newtime.lviv.ua/index.php/newtime-vlada/1290-runok-praci>.
10. Рузавин Г. И. Методология научного исследования / Г. И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.
11. Северинюк А. В. Дисфункціональні явища в освіті за умов реформування вищої школи: регіональний вимір / А. В. Северинюк [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.ua-ru.net/diss/cont/345445.html>.
12. Техніка в системі культури [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://pidruchniki.ws/13260307/ulturologiya/tehnika\\_sistemi\\_kulturi](http://pidruchniki.ws/13260307/ulturologiya/tehnika_sistemi_kulturi).
13. У МОН підраховали кількість випускників у 2013 році [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [pedpresa.com.ua/.../u-mon-pidrahuvaly-kilkist](http://pedpresa.com.ua/.../u-mon-pidrahuvaly-kilkist).
14. Цегольник П. А. Кризові явища та процеси в національній освітній системі: причини, прояви, пошук шляхів вирішення / П. А. Цегольник // Вісник Національного транспортного університету. Науковий журнал. – 2008. – № 17. – Ч. 1. – С. 57–61.
15. Ярецько К. В. Розвиток освітніх парадигм у сучасній педагогічній науці / К. В. Ярецько [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [library.uipa.edu.ua/library/Left](http://library.uipa.edu.ua/library/Left).

*In the epoch of globalization people with special needs feel a negative influence of numerous social problems connected with education. This article addresses the problem of humanism in education, which is quite relevant, because as a pre-social inquiry, and the need to constantly stimulate invalid thinking, to encourage him to develop his own attitude, that is to have all the necessary capabilities for self-development. Claim of a new paradigm of education is grounded.*

*Key words: a market of educational services, transformation of education, paradigm of education, people with special needs, humanization, inclusive education.*

УДК 372.8.:78(4)

ББК 74.200.541.3

*Світлана Баріло*

## ТЕНДЕНЦІЇ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*У статті автор розглядає основні тенденції музичного виховання молодших школярів у різних країнах світу на сучасному етапі розвитку шкільної освіти, дає коротку характеристику зарубіжним педагогічним системам музичного виховання.*

*Ключові слова: музичне виховання, молодші школярі, музично-педагогічна система, музичне мистецтво, тенденції розвитку.*

**Актуальність проблеми.** Тенденції в музичному вихованні учнів початкових класів загальноосвітньої школи спрямовані на збереження вироблених і апробованих форм і методів роботи з молодшими школярами з одного боку, з іншого – йде постійний пошук нових форм, методів, педагогічних технологій змісту і видів музичної діяльності. Актуальним стає питання про місце і роль музики в житті молодшого школяра, уточнення місця і ролі музики як засобу впливу на естетично-емоційний розвиток підростаючого покоління, з'ясування принципів і засобів організації процесу музичного виховання у початковій школі, обґрунтування необхідних методів трансформації цього напрямку виховання.

Психолого-педагогічна наука має певний доробок у з'ясуванні окреслених питань. Так, загальні проблеми музично-естетичного розвитку дітей висвітлюються у наукових роботах багатьох педагогів і психологів: Б. Ананьєва, Л. Виготського, І. Зязюна, О. Леонтєва, Л. Сохань. У працях авторів у галузі естетики, мистецтвознавства і музичної педагогіки досліджуються питання, пов'язані з уточненням сутності музично-естетичного виховання, впливу музичного мистецтва на загальний розвиток учнів, засвоєння ними художньої культури, народної музичної творчості (В. Верховинець, М. Вовк, Л. Масол, В. Островський, О. Ростовський, М. Сидір, Е. Печерська, М. Яскулко та ін.).

Серед науково-дослідних робіт, що висвітлюють питання музичного виховання молодших школярів у зарубіжних країнах слід відмітити праці Л. Масол, О. Ростовського, Н. Філіппенко, С. Цапик, Л. Хлебнікової).

Актуальними для дослідження й аналізу сучасних форм роботи з молодшими школярами є вивчення систем, педагогічних технологій музичного виховання, розроблених в ХХ ст. відомими зарубіжними музикантами і педагогами: Р. Штейгером, З. Кодаї, К. Орфом, Е. Ж. Далькрозом, З. Кодаї, П. Хауве, Л. Школяр, В. Кірюшиним, І. Манаковою, Л. Виноградим та ін. На нашу думку, потребують більш поглибленого вивчення нові інноваційні технології та системи музичного виховання учнів початкових класів у різних країнах світу і застосування найбільш прогресивних із них у практиці музично-естетичного виховання початкової школи нашої держави.

**Метою** нашої статті є педагогічний аналіз основних тенденцій розвитку світових систем музичного виховання молодших школярів на сучасному етапі розвитку шкільної початкової освіти.

Від початку ХХ сторіччя спостерігається процес урізноманітнення педагогічних систем, інноваційних технологій музичного виховання учнів початкових класів у нашій країні та за кордоном. Помічаються великі зміни у методиці проведення уроків музики у початковій школі: посилюються функції психологічного впливу музики на учня, введення елементів музичної терапії у процес виховання молодшого школяра, на перехід від професіоналізації до всебічного розвитку учнів, повернення до музичного фольклору, застосування імпровізації як основи розвитку музичної творчості креативності, використання мультимедійних технологій тощо.

Музичне виховання дітей молодшого шкільного віку у нашій країні та в інших країнах суттєво відрізняється. Так, у Європі і США музична освіта в шкільних закладах характеризується відсутністю єдиних планів і програм, у школах різного типу музика займає різне місце і їй відводиться різна кількість годин. При цьому, часто уроки музики стають предметами, які вільно вибирають самі учні. Спостерігається така тенденція, коли музику, використовують як засіб абстрагованості від предметів, які вимагають великих розумових зусиль. У початковій освіті США дуже часто класичну музику розглядають як досить складний вид художньої культури і тому навчання відбувається, в основному, на основі сучасного музичного мистецтва. Якщо порівнювати музичний репертуар, який вивчають молодші школярі в багатьох американських школах і школах нашої країни, то значна кількість дитячого пісенного репертуару різниться надзвичайно простим музичним викладом, простою формою, гармонією, ритмічним малюнком, а також невеличким вокальним діапазоном, зазвичай меншим, ніж володіють діти молодшого шкільного віку.

Слід зауважити, що вагомий вплив на сучасну систему викладання музики в початковій школі в західноєвропейських країнах і США здійснили ідеї канадського композитора і педагога М. Шафера. Його педагогічна технологія музичного виховання передбачає упровадження вільного експериментування зі звуками, ритмами, мелодіями з метою дати дітям відчуття радості творчості, сформувати позитивне ставлення до музичного пізнання. Провідною навчальною діяльністю стає імпровізація на дитячих музичних інструментах у формі діалогічної гри у колі. Крім імпровізації широко використовуються співи, сприймання музики, а також опанування "нотної грамоти" [1].

Вивчаючи досвід шкільного музичного виховання європейських країн ми дійшли висновку, що у багатьох зарубіжних системах музичного виховання втілюється діяльно-

практичний метод засвоєння музичного мистецтва, а саме, звертається увага, насамперед, на розвиток творчих здібностей учнів, а також на формування в школярів виконавських умінь і навичок у різних видах музичної діяльності. Така тенденція до вивчення музики у початковій школі характерна для Австралії, Англії, Угорщини, Німеччини, Норвегії, Польщі, Швеції та ін. зарубіжних країн. Окрім цього, передусім, акцент зміщується на розвиток музичної творчості у формі створення, написання музики, що є невід'ємною складовою процесу музичного виховання та навчання у початковій школі.

Серед багатьох світових сучасних систем музичного виховання заслуговує на увагу модель музичного виховання молодших школярів в Австрії, де популярні школи з музичним ухилом, в яких уроки музики проводяться чотири рази на тиждень. В них навчаються діти, починаючи з шести років. Характерною особливістю методики проведення уроку музики є те, що один з уроків відводиться на творчу діяльність усього класу, другий – на інструментальну гру у малих групах, третій – на хоровий спів, четвертий – на зведений урок малих груп. При цьому, на навчання до цих шкіл приймають дітей з різним розвитком музичних здібностей, без спеціального відбору і навчають їх за методикою К. Орфа [3].

Зауважимо, що в сучасних зарубіжних моделях музичного виховання молодших школярів найчастіше використовується принцип спрямованості музичного виховання на розвиток особистості школяра. Ця направленість спостерігається у новітніх шкільних програмах музичного розвитку учнів початкових класів у Росії, в системах музичного виховання, які поширені у багатьох школах Австралії, Німеччини, Італії та ін країнах.

У сучасній вітчизняній методиці музичного виховання ведуться постійні пошуки нових шляхів, методів і засобів впливу музичного мистецтва на особистість молодшого школяра. Найбільш цікавим, на нашу думку, є система музичного виховання, що пов'язана з оздоровленням дітей. Це насамперед досвід роботи вальфдорських шкіл, у яких заслуговує на вивчення і впровадження так званий "ритмічний початок" процесу навчання, а також використання методів евритмії – злиття музики і руху. Дану систему розробив на початку ХХ ст. німецький філософ, педагог Р. Штейлер. У перекладі з грецької евритмія означає злагодженість, ритмічність – це мистецтво руху, яке надає зриму образну форму звучанню мови і музики.

У вальфдорських школах у молодших класах на ритміку у супроводі музики відводиться 30 хвилин. Ця ритмічна частина поєднує спів дітей хором під акомпанемент сопілки та дзвіночків, декламацію віршів хором, причіскування і притоптування. Педагоги звертають увагу, найперше, на вольові зусилля школярів, які виникають під час виконання усіх перелічених дій усіма учнями класу.

Окремо заслуговує на увагу вивчення систем музичного виховання дітей молодшого шкільного віку в Італії, суть якої полягає у розвитку дитини як музикальної особистості, що володіє комплексом музичних здібностей, здатна насолоджуватися музикою, творити її, виявляти і розвивати свої творчі нахили завдяки музиці. Так, відповідно до публікацій Дж. Тафурі [6] в Італії, в музичному вихованні школярів звертається увага на три ключові поняття: виховання, освіта, навчання; причому виховання і освіта розглядається як формування системи цінностей педагогом або батьками, становлення особистості засобами музичного мистецтва, а навчання або підготовка – це насамперед, здобуття знань, умінь, навичок з музики і засобами музики.

Загальновідома і широко поширена в музичному вихованні молодших школярів система ритмічних вправ, яку розробив швейцарський педагог, композитор Е. Ж. Далькроз. Вона побудована на взаємозв'язку музики, музичних вражень та рухів тіла. Музично-ритмічні завдання в ній поєднуються з ритмічними вправами з м'ячем, стрічкою, та різними іграми. Свою систему вчений назвав "ритмікою", "ритмічною гімнастикою", "ритмопластикою". На відміну від інших музично-педагогічних систем, у системі Е. Ж. Далькроза тіло вчиться реагувати на всі аспекти метро ритмічної організації, паузи, звуковисотність, динаміку, темп тощо. Рух під акомпанемент музики займає центральне місце в системі педагога. Вітчизняні та зарубіжні педагоги, музиканти творчо розвивали і

збагачували основні положення даної системи, піднімаючи її на новий щабель розвитку. Особлива увага приділялася підбору високохудожнього музичного репертуару для музично-ритмічних занять: поряд з класичною музикою широко використовувалися народні мелодії.

Говорячи про тенденції розвитку шкільного музичного виховання, слід згадати музично-педагогічну систему німецького композитора і педагога К. Орфа і музично-виховну систему угорського музиканта і педагога З. Кодая, які здійснили новаторський підхід до музичного навчання і виховання школярів. Центральне місце в педагогічній системі К. Орфа займає елементарне музикування, завдяки якому у дітей розвивається здібність до імпровізації, уміння фантазувати, слухати і чути навколишній світ по-своєму.

Отже, універсальність системи З. Кодая полягає в розробці ним релятивної системи сольмізації. Музично-педагогічні системи К. Орфа і З. Кодая успішно використовуються у загальноосвітніх школах багатьох країн світу.

Вивчаючи досвід музичного виховання дітей молодшого шкільного віку у багатьох країнах, ми зауважили, що на сучасному етапі розвитку шкільної освіти спостерігається збільшення впливу інформаційно-комунікативних технологій, які стають обов'язковими елементами навчання у початковій школі. З огляду на сьогоденні реалії, вчитель музики у початкових класах повинен вносити в навчальний процес нові методи подання інформації, а саме, інформаційно-комунікаційні технології, які дають змогу підвищити якість та ефективність музичного виховання і музичної освіти. Це, перш за все, комп'ютерні презентації, авторські мультимедійні навчальні програми, гра на синтезаторі, які широко використовуються у Польщі та інших європейських країнах.

Як стверджує Н. Філіппенко, застосування інформаційно-комунікативних технологій на уроках музики в 1-3 класах Польщі сприяє засвоєнню музично-медіальних знань та навичок, розвиває вміння користуватися комп'ютерними навчальними програмами, які в ігровий спосіб надають музичні знання (читання з нот, відпрацювання чистої інтонації, гра на синтезаторі) покращують розвиток музичних здібностей, допомагають отримати досвід музичної творчості (імпровізації) за допомогою синтезатора, а також обрати серед сучасних популярних творів музичного мистецтва найбільш цінні у художньому та змістовному плані [8]. На нашу думку, прогресивні мультимедійні програми слід також використовувати у сучасному музичному вихованні учнів початкових класів нашої країни.

У ХХІ ст. спостерігається ще більший розвиток музично-педагогічних концепцій, систем, технологій. Цікавою, на наш погляд, є педагогічна концепція російського вченого П. Блонського, в основі якої лежить ідея про те, що дитина від природи є творцем: музикантом, художником, співаком, скульптором. Завдання дорослого – зберегти прагнення дитини до творчості. Л. Школяр виділяє у музичному вихованні молодших школярів метод моделювання художньо-творчого процесу або створення вже створеного. Запропонований метод дозволяє організувати роботу з учнями таким чином, що практично любий вид музичної діяльності кожного разу створює в них відчуття народження музики і нового відкриття.

Російський педагог, музикант Л. Виноградов [4] розробив цікаву, нетрадиційну методику музичного виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку "Музикування як діяльність спілкування". В ній педагог поєднує музикування з рухами, доступними для всіх дітей, незалежно від розвитку їхніх музичних здібностей. Музичні ігри, в основі яких застосовуються рухи з використанням великої скакалки, гімнастичних палок, м'яча, килима для занять та набором дитячих музичних інструментів (гітари, гуслі, блокфлейти, барабанів, блоктромеля, віброшлапа, бонгів, трикутника, тарілок, металофонів сопрано, ксилофонів альтів, пандейри, глекеншпіля сопрано, дзвіночків) спрямовані на організацію рівноправного спілкування дітей з дорослими і один з одним. Використання таких ігор протягом року позитивно впливає на розвиток творчих здібностей і самостійної музичної діяльності дітей, уміння без репетицій і попередньої підготовки включатися в музичну діяльність, а саме гру в ансамблі.

**Висновки.** Таким чином, розглядаючи тенденції музичного виховання молодших школярів у сучасному світі, а також вивчаючи досвід зарубіжних педагогів, музикантів ми можемо зробити наступні висновки:

1) особливістю сучасних педагогічних концепцій виховання молодших школярів засобами музичного мистецтва є акцентування уваги на музичне виховання і навчання, в основі якого лежить принцип колективного музикування;

2) вивчення досвіду провідних педагогів, музикантів сьогодення дозволяє повноцінно сприймати і вирішувати питання музичного виховання дітей молодшого шкільного віку, збагачувати їх знаннями, інноваційними досягненнями;

3) ознайомлюючись із системами музичного виховання молодших школярів у світі, вітчизняні педагоги мають можливість використовувати у своїй практичній діяльності найбільш прогресивні і сучасні ідеї щодо розвитку музичних здібностей, музичної культури, художнього смаку учнів молодшого шкільного віку.

1. Масол Л. Зарубіжні музично-педагогічні системи: концепції // Л. Масол. – Педагогічний словник. – К.: Педагогічна думка, 2001. – С. 201.

2. Ростовський О. Музична освіта України на межі тисячоліть: стан, проблеми, перспективи // Мистецтво та освіта. – 2000. – № 4. – С. 25 – 34.

3. Хлебнікова Л. О. Музичне виховання – творчість – діти /За матеріалами міжнародних конференцій з музичного виховання у Словаччині) // Мистецтво та освіта. – 1996. – № 1. – С. 48–52.

4. Виноградов Л. В. Развитие музыкальных способностей у дошкольников / Л. В. Виноградов. – СПб.: Речь, Образовательные проекты; М.: Сфера, 2009. – 160 с.

5. Осеннева М. С. Теория и методика музыкального воспитания: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / М. С. Осеннева. – М.: Издательский центр "Академия", 2012. – 272 с.

6. Тафури Дж. Италия // сост. Д. Дж. Харгривз, А. К. Норт. – М., 2009. – С. 56.

7. Яфальян А. Ф. Теория и методика музыкального воспитания в начальной школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов / А. Ф. Яфальян. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 380 с.

8. [http://libraru.udpu.org.ua/libraru\\_files/poriv\\_ped\\_studii/2012/20](http://libraru.udpu.org.ua/libraru_files/poriv_ped_studii/2012/20).

*In the article the author reveals main tendencies of musical education of younger pupils at a modern stage of school education development, gives short characteristics to foreign pedagogical systems of musical education.*

*Key words: musical education, younger pupils, musical-pedagogical system, musical art, tendencies of development.*

УДК: 378  
ББК Ч30/49

*Іван Бахов*

## ЛІБЕРАЛЬНИЙ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМ У СУЧАСНИХ ПОЛІТИЧНИХ ДЕБАТАХ

*У статті розглядається політика ліберального мультикультуралізму, зроблена спроба проаналізувати обґрунтованість негативної оцінки даної політичної практики у сучасних політичних дебатах. Висвітлюються основні ідеї зарубіжних теоретиків концепції ліберального мультикультуралізму.*

*Ключові слова: ліберальний мультикультуралізм, права людини, культурні меншини, національні меншини, корінні народи, іммігранти, національні держави, імміграційні країни.*

**Постановка проблеми.** Для вітчизняної теорії і практики полікультурної освіти і виховання важливе значення має їх збагачення позитивним педагогічним досвідом, набутим іншими державами світу, зокрема США та Європи, в яких на державному рівні схвалено політику мультикультуралізму. В сучасних політичних дебатах усе частіше можна почути критику на адресу так званого ліберального мультикультуралізму. Уряди деяких країн, зокрема, Великої Британії, Франції, Німеччини безпосередньо проголошують про "провал" політики мультикультуралізму.

**Постановка завдання.** Здійснити аналіз явища ліберального мультикультуралізму і розглянути правомірність заяв щодо “провалу” полікультурної або мультикультурної державної політики.

**Аналіз основних досліджень.** Засновники чисельних концепцій і теорій мультикультурної освіти США Крістін Бене, Джеймс Бенкс, Рікардо Гарсія, Соня Ніето, Крістін Слітер, Карл Грант, Маргарет Гібсон розробляють засоби введення мультикультуралізму в освітню практику. На початку досліджень вони розробляли досить прості технології, а в наш час стратегії мультикультурної освіти швидко змінюються і стають все складнішими.

Багато політиків і діячів освіти США вважають, що втілюючи ідеї мультикультурної освіти, важливо враховувати різні підходи до цієї проблеми, а не наслідувати якусь одну модель. Різноманітні підходи до ідеї мультикультурної освіти відображають різні цінності і різне розуміння цієї концепції. Концепції мультикультурної освіти і відповідні цінності й погляди визначають основний зміст і поняття, постановку акценту і межі досліджень. Концепції мультикультуралізму можна розглядати як основні положення для організації на їх основі практики мультикультурної освіти і їх необхідно усвідомлювати ще на стадії планування. Відповідно синтез мультикультурних концепцій може містити їх основні ідеї і положення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розглянемо детальніше концепцію ліберального мультикультуралізму. Перш ніж розглядати правомірність критики на адресу політики мультикультуралізму, слід визначити, що маємо розуміти під ліберальним мультикультуралізмом.

У широкому значенні під ліберальним мультикультуралізмом слід розуміти політичну теорію, ідеологію та політику, які передбачають *інтеграцію* культурних меншин без їхньої асиміляції [1]. У даному контексті під інтеграцією мається на увазі модель культурної взаємодії, при якій культурні меншини, з одного боку, зберігають і підтримують власні культури, а з іншої сторони, адаптуються до культури домінуючої групи; *асиміляція* передбачає протилежне, тобто добровільну або змушену втрату культурними меншинами своїх корінних культур, яка супроводжується прийняттям культури більшості [11, р. 94].

Спочатку ліберальний мультикультуралізм з'явився в 60-70 роках ХХ-го століття як ідеологія і політична практика ліберальних демократичних держав, таких як Канада, Австралія, Швеція. Ідеологія і політика мультикультуралізму сформувалася як частина більш широкої політичної течії – боротьби за права людини – і була спрямована на викорінення в суспільстві дискримінації на ґрунті етнічної та расової приналежності. Прихильники ліберального мультикультуралізму 60-70х років спиралися на основні положення класичного лібералізму, головною цінністю якого визнається свобода індивіда. Згідно з положеннями класичного лібералізму, мультикультуралісти закликали до формування в суспільстві толерантного ставлення до культур меншин, а також виступали із захистом індивідуального права членів культурних меншин на свободу вибору культурної приналежності [2]. Вони стверджували, що існуюча тоді політика асиміляції іммігрантів, корінних народів і національних меншин була порушенням індивідуальних прав особистості: примушуючи групи меншин асимілюватися до культури більшості, домінуюче суспільство тим самим змушувало їх відмовлятися від власних культур.

Пізніше в 80-90-х роках в ідеології і політиці ліберального мультикультуралізму відбулися значні зміни з огляду на появу теорій ліберального мультикультуралізму, особливо теорій Чарльза Тейлора (Taylor) (“Політика визнання”) і Уїлла Кімлички (Kymlicka) (“Мультикультурне громадянство”) [8; 5]. Право на культурне самовизначення почало поширюватися не на окремих індивідів, а на культурні групи в цілому: це означає, що не індивіди, а цілі групи культурних меншин стали розглядатися в якості носіїв культурної (колективної) ідентичності. Таким чином, з'явилися так звані, групові права, які були спрямовані на захист спільних інтересів членів культурних меншин і забезпечували збереження їх культур і звичного способу життя. Крім надання правових та політичних

гарантій проти дискримінації на ґрунті приналежності до “іншої” культури (даний вид дискримінації включає в себе етнічну та расову дискримінацію), групи культурних меншин отримали право на додаткове фінансування для підтримки своїх вихідних культур [3].

На думку критиків ліберального мультикультуралізму, як критиків теорії (наприклад, Сейли Бенхабіб (Benhabib), так і критиків політичної практики (наприклад, Девіда Камерона, Ніколя Саркозі), надання культурним меншинам особливих групових прав і додаткове субсидування не привели до очікуваних результатів. Замість інтеграції культурних меншин результатом проведеної політики ліберального мультикультуралізму, а саме в Європейських державах, стала сегрегація груп меншин [7]. Під сегрегацією в даному контексті слід розуміти “модель культурної взаємодії, яка передбачає збереження культурними меншинами власних культур, що супроводжується ізоляцією груп меншин від домінуючої групи” [11, р.94]. Крім того, критики наголошують, що виділення субсидій на підтримку культурних традицій груп меншин призвело до того, що багато лідерів груп стали зловживати пропонованими їм пільгами. Метою збереження культурних практик звичаїв стало не підтримка культурної ідентичності, а отримання додаткових фінансових коштів [8; 9].

Дехто з лібералів не підтримує мультикультуралізм в будь-якій формі, стверджуючи, що в ліберальній державі все спільноти і культури повинні в якійсь мірі, можливо навіть значною мірою, носити ліберальний характер. Так, Брайан Баррі (Barry) піддає концепцію мультикультуралізму різкій критиці, вважаючи, що ліберальна держава не може проявляти толерантність щодо неліберальних елементів. Це означає, що держава повинна, серед іншого, взяти на себе відповідальність за освіту дітей, щоб культурні чи релігійні спільноти не впровадили в уми підростаючого покоління хибні ідеї. Вона повинна також гарантувати дотримання прав жінок у сімейних відносинах і не допускати, щоб культурні меншини дискримінували тих, хто залишає подібні групи [4].

Проблема полягає в тому, що говорячи про “провал” мультикультуралізму в цілому, критики не враховують, що під політикою ліберального мультикультуралізму насправді слід розуміти не одну, а безліч політичних практик, які відрізняються одна від одної в залежності від контексту, тобто країни, епохи і культурної групи, на яку політика зорієнтована. Оцінюючи успіх політики ліберального мультикультуралізму в тій чи іншій країні, особливо важливо звернути увагу на останній фактор, тобто на яку саме групу культурних меншин спрямована політика ліберального мультикультуралізму. Один з головних теоретиків і захисників ліберального мультикультуралізму Уїлл Кімличка (Kymlicka), звертає увагу на те, що дана політика є спрямованою на три різні групи культурних меншин: національні меншини, корінні народи і групи іммігрантів. Вчений відстоює “жорсткий” варіант мультикультуралізму, стверджуючи, що мультикультурна держава повинна дотримуватися групової диференціації прав і забезпечувати культурним меншинам особливий захист [5; 6]. На його думку, ліберальна держава має вживати активні кроки для забезпечення таким групам необхідних засобів, що дозволяють підтримувати їх спосіб життя. Це означає не просто субсидування їх діяльності, а й надання правових та політичних гарантій проти дискримінації та будь-яких несприятливих умов. Волночас держава повинна подбати і про те, щоб культурні групи дотримували основоположні цивільні права, які ліберальна система забезпечує всім індивідам. У. Кімличка вважає політику “м'якого” лібералізму синонімом “доброзичливої байдужості”; вчений стверджує, що такий підхід не в змозі вирішити найважливіші проблеми, з якими стикається держава в умовах культурного різноманіття.

Обидва автори відкидають заклик класичного лібералізму до того, щоб держава займалася щодо культурних питань менш інтервенціоністською, більш “нейтральною” позицією, хоча Б. Баррі (Barry) вважає, що необхідно активніше забезпечувати відповідність культурних меншин принципам лібералізму. На відміну від нього, У. Кімличка рекомендує більш жорсткі заходи, що гарантують меншинам збереження культурної самостійності.

Незважаючи на істотні розбіжності щодо мультикультуралізму, У. Кімличка і Б. Баррі вважають, що у ліберальному суспільстві цінності лібералізму повинні дотримувати всі



громади або підгрупи, принаймні до певної міри. На думку Б. Баррі, вони можуть відходити від ліберальних норм тільки в тому випадку, якщо являють собою абсолютно добровільні асоціації, що об'єднують вільних повнолітніх індивідів [4]. Він також вважає, що підтримка подібними групами особливих неліберальних форм об'єднання не повинна заохочуватися. У. Кимличка, навпаки, надає велике значення наданні допомоги культурним меншинам, почасти тому, що лише за такої підтримки їх члени зможуть користуватися певним ступенем автономії, яку він розглядає як найважливішу з ліберальних цінностей. Це означає, що меншинам надається допомога як в їх прагненні до інтеграції, так і в спробах підтримати своє "особливе" існування. Тобто в першу чергу таким групам повинні бути надані юридичні і політичні пільги, що дають їм більше можливостей для збереження і процвітання в рамках суспільства. Можливо, мова йде про наділення їх особливими правами на представництво в органах влади, визнання їх культурних традицій (скажімо, за рахунок їх включення в державну символіку або складання списку офіційних свят з урахуванням релігійних обрядів культурної меншини, а не тільки більшості) або звільнення деяких груп від частини запропонованих законом обов'язків. По-друге, така допомога передбачає прийняття законів, що дозволяють культурним меншинам захищатися від зовнішніх впливів. Зокрема, стосовно корінних народів У. Кимличка рекомендує надати їм право самоврядування. У цьому погляди У. Кимлички відрізняються від ідей Б. Баррі, проте вони обидва переконані, що самостійні групи у складі ліберальної держави повинні дотримуватися ряду основоположних ліберальних цінностей. Ніяким групам не можна дозволяти повністю нехтувати ліберальними нормами.

Становище національних меншин, наприклад, франкомовної меншини провінції Квебек у Канаді, є одним з найбільш переконливих доказів успіху політики ліберального мультикультуралізму. Позитивними результатами здійснення даної політики по відношенню до національної меншини провінції Квебек стали перехід до регіональної автономії, встановлення політичної та економічної рівності між національною меншиною і домінуючою нацією, визнання за французькою мовою статусу офіційної державної мови нарівні з англійською мовою.

Відносно корінних народів успіх ліберального мультикультуралізму є не настільки очевидним, як щодо національних меншин. Проте, в даному випадку також слід говорити про позитивні результати. Щоб переконатися, досить порівняти становище корінних народів ліберальних демократичних держав, (наприклад, саамів Норвегії) з станом справ корінних народів інших держав.

Випадок здійснення політики ліберального мультикультуралізму по відношенню до груп іммігрантів видається найбільш дискусійним. Саме навколо нього сьогодні точаться суперечки в політичних колах країн Європи. В даному випадку, перш ніж говорити про успіх чи "провал" політики ліберального мультикультуралізму, необхідно звернути увагу на наступні моменти: по-перше, якою є держава, яка здійснює політику ліберального мультикультуралізму (іммігрантською чи національною), по-друге, в якій мірі держава дотримується даної політики.

Про "провал" політики ліберального мультикультуралізму сьогодні заявляють уряди національних держав (Великобританії, Франції, Німеччини) де ЛМК з'явився лише в 80-90 роках 20 століття в якості продукту інтелектуального імпорту і де він ніколи не був визнаний офіційною державною політикою [3]. Державами, які офіційно прийняли дану політику, є тільки Канада (1971 р.), Австралія (1973 р.) і Швеція (1975 р.): причому жодна з вище зазначених країн ніколи не заявляла ні про відмову, ні про послаблення політики ліберального мультикультуралізму.

Аналіз феномену ліберального мультикультуралізму дає підстави припустити, що теоретичні основи мультикультуралізму закладені саме в політичних концепціях класичного лібералізму. Проте правильність цього висновку, безсумнівно, підлягає оскарженню принаймні з однієї причини: ця концепція являє собою стандарт, якому не може відповідати жоден реально існуючий режим. У чистому вигляді класичний ліберальний мультикультуралістський

режим з одного боку задає нереально високий стандарт, стандарт абсолютної толерантності, і водночас, не передбачає взагалі ніяких стандартів, оскільки частиною політичної системи визнається будь-яке культурне співтовариство або традиція.

У теоретичному плані класичний ліберальний мультикультуралізм являє собою абсолютно послідовну концепцію. На думку прихильників цієї концепції, вона має яскраво виражені особливості і її можна впевнено позиціонувати по відношенню до інших варіантів ліберального мультикультуралізму і взагалі всім іншим політичним концепціям. Однак у світі реальної політики навряд чи знайдеться можливість для її практичного втілення.

Справа в тому, що повністю нейтрального в моральному і культурному плані політичного режиму в природі не існує. Світ, втілений в класичній ліберальній концепції мультикультуралізму, відрізняється в буквальному сенсі відсутністю будь-якого політичного режиму. Цю концепцію можна назвати "анархічним мультикультуралізмом". Однак така ситуація не тільки малоімовірна в принципі, але й різко відрізняється від тієї обстановки, в якій ми живемо.

Звідси випливає очевидне питання: у чому тоді полягає актуальність і користь нашого аналізу теоретичних основ мультикультуралізму в цілому і класичного ліберального мультикультуралізму зокрема? Очевидно, можна дати наступну відповідь: ідея мультикультуралізму, в тій мірі, в якій вона відображає філософську позицію, а не просто конкретний політичний курс, і в тій мірі, в якій вона говорить про необхідність визнання, а не придушення культурного різноманіття, знаменує собою відхід від різних інших точок зору на користь концепції відкритого суспільства. Класичний ліберальний варіант являє собою "кінцеву зупинку" політики мультикультуралізму. І хоча жоден з реально існуючих режимів, мабуть, не захоче або не зможе створити, і вже тим більше зберегти подібну форму організації суспільства, на нашу думку, корисно знати до чого саме веде теорія мультикультуралізму. Користь тут полягає в тому, що слід чітко розуміти: рішення зупинитися на якомусь іншому відрізку шляху до мультикультуралізму стає результатом впливу конкретних культурних цінностей, що набувають за певних умов величезного практичного і політичного значення, але з точки зору мультикультуралізму не мають серйозного теоретичного обґрунтування. Це може бути перспективним напрямком для подальших розвідок у напрямі досліджуваної проблеми.

**Висновки.** Підсумовуючи вищесказане, можна зробити наступний висновок: висловлювання сучасних політиків щодо "провалу" ліберального мультикультуралізму являють собою не одну, а безліч політичних практик, успіх яких багато в чому залежить від умов реалізації, а також від ступеня зацікавленості самих держав у реалізації політики ліберального мультикультуралізму.

1. Котельников В. С. Мультикультурализм для Европы: вызов иммиграции // Государство и антропоток: [интернет-альманах]. – URL: <http://www.antropotok.archipelag.ru/text/a263.htm>.

2. Кукатас Ч. Теоретические основы мультикультурализма. – URL: <http://www.inliberty.ru/library/study/327/>.

3. Малахов В. Национальные государства перед лицом культурного плюрализма / В. Малахов // Логос: философско-литературный журнал. – 2006. – №2 (53). – С. 84–93.

4. Barry, B. Culture and Equality: An Egalitarian Critique of Multiculturalism. Cambridge: Polity Press, 2001.

5. Kymlicka, W. Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights. Oxford: Oxford University Press, 1995.

6. Kymlicka, W. The Essential Critique of Multiculturalism Theories, Policies, Ethos. URL: [http://www.raison-publique.fr/IMG/pdf/Kymlicka.Essentialist\\_critique\\_of\\_multiculturalism](http://www.raison-publique.fr/IMG/pdf/Kymlicka.Essentialist_critique_of_multiculturalism).

7. Multiculturalism: What does it mean? // BBC News. – 2011. – 7 February. URL: <http://www.bbc.co.uk/news/magazine-12381027>.

8. Benhabib, S. The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era. Princeton University Press. – 2002. – 245 p.

9. Benhabib, S. The Rights of Others: Aliens, Residents and Citizens. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 251 p.

10. Taylor, Ch. Multiculturalism and the Politics of recognition. Princeton (NJ) Princeton Univ. press. 1992. – 122 p.

11. Van de Vijver, F. J. R., Breugelmans, S. M., Schalk-Soekor, S. R. G., Multiculturalism: construct validity and stability // International Journal of Intercultural Relations . – 2008. – № 32. – P. 93–104.

*This paper deals with the policy of liberal multiculturalism, is an attempt to analyze the validity of a negative assessment of the political practice in contemporary political debates. Are highlighted the main ideas of liberal multiculturalism concept of foreign theorists.*

*Key words: liberal multiculturalism, human rights, cultural minorities, ethnic minorities, indigenous peoples, migrants, nation states, immigration country.*

УДК 94:17(477)  
ББК 74.05

Галина Білавич

### ОРГАНІЗАТОРИ ПОЗАШКІЛЬНОЇ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОЇ ОСВІТИ В ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

*Розкрито роль інструкторів та агрономів позашкільної сільськогосподарської освіти в підвищенні господарської культури дітей і молоді на західноукраїнських землях на початку ХХ ст. Ідея агрономічної освіти для сільського юнацтва була експортована зі США. Утім, на українському ґрунті вона мала дещо інші зміст і форми.*

*Ключові слова: позашкільна сільськогосподарська освіта, господарська культура, сільське юнацтво, агроном, інструктор.*

Сьогодні Україна все більше віддаляється від української традиції господарювання селянина-одноосібника. Відтак найгострішими проблемами українського села є відсутність робочих місць, бідність, трудова міграція, занепад соціальної інфраструктури, поглиблення демографічної кризи тощо і як наслідок – вимирання сіл. З-поміж основних причин цього – відсутність інформаційно-просвітницької діяльності, господарсько-економічного дорадництва, спрямованого на підвищення господарської культури дітей та дорослих.

Подібний комплекс проблем стояв і перед західноукраїнським селянством на початку ХХ ст. Утім, українські громадські товариства, зокрема “Сільський господар”, Союз українців, “Рідна школа”, “Просвіта”, зуміли залучити українство до активного суспільного життя через систему масового господарсько-економічного просвітництва, створення мережі сільськогосподарського шкільництва всіх рівнів, що істотно підвищило рівень господарювання українців, господарську культуру дітей, юнацтва та дорослих загалом. Цей досвід необхідно актуалізувати сьогодні.

Діяльність товариства “Сільський господар” (1899-1944) була предметом численних наукових пошуків (А. Василюк, С. Гелей, З. Гіптерс, Я. Гончарук, Л. Дрогомирецька, С. Злупко, І. Зуляк, О. Ковальчук, І. Курляк, І. Патер, О. Пенішкевич, І. Петрюк, Л. Пинда, Л. Рева-Родіонова, Б. Савчук, А. Синявська, В. Стинська, З. Струк, Б. Ступарик, Г. Субтельна, Г. Шайнер, Г. Шевчук та ін.). Однак поза увагою дослідників залишилися засадничі положення національного сільськогосподарського шкільництва, діяльність практиків, які працювали в системі позашкільної сільськогосподарської освіти для дітей і юнацтва. З огляду на це **метою статті** є показати діяльність агрономів, інструкторів Хліборобського вишколу молоді (ХВМ) щодо підвищення господарської культури дітей та юнацтва в Західній Україні за досліджуваного періоду.

Ідея позашкільної сільськогосподарської освіти дітей та юнацтва була покликана до життя навесні 1930 року, коли організаційна секція товариства “Сільський господар” уклала “Правильник Секції Хліборобського Вишколу Молоді” (ХВМ) [9], на підставі якого філії товариства на місцях розпочали діяльність у напрямі систематичного навчання та виховання сільської молоді в секціях ХВМ. Піонером цієї важливої ділянки праці виступив Євген Томашівський – перший референт при Централі товариства, який почав створювати при місцевих осередках “Сільського господаря” гуртки ХВМ.

ХВМ як форма позашкільного навчання повинна була “замінити господарські школи у селах”, яких було мало. ХВМ – нова ідея сільськогосподарської освіти молоді, що була започаткована в Америці та занесена до Європи, проте на західноукраїнських теренах вона мала дещо інше змістове наповнення. Євген Храпливий, один із провідних діячів товариства, докладно розробив теоретичні засади сільськогосподарської освіти дітей і юнацтва, аналіз його праць уможливує висновок про те, що він здійснив навчально-методичне забезпечення ХВМ.

Теоретики й практики ХВМ убачали його мету у вихованні нового типу українського селянина як доброго господаря, зразкового хлібороба, громадянина-патріота рідної землі, розглядали фахову освіту дітей та юнацтва як важливий чинник соціальної незалежності людини, а відтак – творення незалежної України держави.

Можемо виокремити умови успішної діяльності ХВМ: активна діяльність кружків “Сільського господаря” в селах; матеріальне забезпечення праці з-поміж сільського юнацтва; належна опіка над організованою молоддю; наявність фахівців, які дали б добрі теоретичні знання та практичні навички; передвоєнний досвід діяльності; тісна співпраця з кооперацією, що забезпечувала успішність організаційної роботи та фінансову підтримку.

Початки праці ХВМ були важкими. За умов існування в чужій державі, матеріальної скрути вдалося налагодити діяльність ХВМ завдяки насамперед “піонерській праці ідейних і жертвенно відданих селянській молоді інженерів-агрономів”: Вікторові Вакуловському (Рогатинщина, 1931/32 р.), Василеві Дмитренку і Ярославові Зайшлому (Коломийщина, 1931/32 р.), Павлові Дубрівному (Калушина, 1931/32 р.), Володимирові Мосорі (Стрийщина, 1932/1933р.), Миколі Бурому (Перемишльщина, 1932/33 р.), Макарові Каплистому (Жовківщина, 1931/32 р.), Микиті Нищому (Луцьк, 1933 р.), Миколі Гнатюку (Сокальщина, 1933 р.), Петрові Зеленому (Львівщина, 1933 р.), Романові Голоду й Осипові Стойкевичу (Зборівщина, 1933 р.), Романові Мамчину (Золочівщина, Журавенщина, 1933/35 р.), Антонові Ковбузу (Городенщина, 1933/34 р.), Євгенові Томашівському (Городок-Бібрка, Перемишляни, 1933/34 р.), Антонові Романенку, редакторові часопису “Хліборобська Молодь” [5, с. 121–122].

Як зазначає агроном Віктор Вакуловський, який 1927 року закінчив Українську господарську академію в Подєбрадах та приступив до праці на Рогатинщині, тут “... з великим трудом закладалися гуртки Хліборобського Вишколу Молоді: батьки не розуміли мету і завдання ХВМ і боялися, що їхні діти змарнують ґрунт”. Утім, уже після перших успішних результатів вирощування буряків самі батьки з громад, де не було осередку ХВМ, просили, щоб у них організували хліборобське навчання юнацтва, позаяк бачили, що після закінчення навчання юнаки і дівчата активно включалися в домашнє господарювання, упорядкування стаснь, раціональну годівлю корів, телят, свиней, курей. Отже, ставали зразковими господарями [2, с. 439]. А вже напередодні Другої світової війни ХВМ охоплював близько 2 тисяч гуртків, у яких налічувалося близько 20000 “змагунів”. Це дає підстави стверджувати про істотне підвищення рівня господарської культури української молоді, оволодіння навиками “раціонального ведення домашньої господарки”, формування “поступових господарів”.

Розглядаючи фахову освіту української молоді як важливий чинник соціальної незалежності людини, а в майбутньому – творення незалежної держави України, теоретики й практики кооперативної ідеї підкреслювали ще одну “дуже важливу річ”, коли йдеться про “добре налагодження хліборобського шкільництва: це справа фахових учителів хліборобства” [5, с. 119]. З цього приводу Євген Храпливий писав: “Далеко легше бути добрим техніком-агрономом, як учителем у хліборобській школі... учитель хліборобської школи мусить бути бездоганним фахівцем, мусить мати довшу хліборобську практику, щоби не вчити тільки книжкової мудрости, і мусить бути добрим педагогом... А скільки треба праці, щоби стати дійсним агрономом-педагогом...” [9, с. 24–25]. Як зауважує автор, тоді, коли в Західній Україні було “хліборобське шкільництво ледве на початках”, за кордоном вже був відповідний досвід. До прикладу, в Німеччині для одержання диплома агронома потрібно

було закінчити середню школу, після чого навчатися три або чотири роки у “високій агрономічній школі”. “Щоби бути фаховим учителем у нижчій або середній хліборобській школі, треба по середньошкільній maturі аж 8-ох літ праці, а саме: 1) 4 років практики в господарстві; 2) 3–4 років студій у високій агрономічній школі; 3) одного року педагогічних студій в окремих педагогічних школах (семінаріях). При цьому практика мусить бути переведена впродовж двох років у селянських господарствах, а впродовж других двох років у більших маєтках і то на відповідальних становищах ... З цього видно, як солідно приготують тих, що мають вчити хліборобську молодь” [9, с. 25–26].

Можемо говорити про систему вишкільної праці хліборобського навчання юнацтва, що мала циклічний процес: так, юнаків і дівчат навчали “передовики” сільського господарства, які спочатку були учасниками ХВМ, такими ж “змагунами”, а відтак, отримавши відповідну освіту на курсах інструкторів ХВМ, організовували діяльність гуртка. До слова, курси “передовиків” філія товариства “Сільський господар” влаштовувала щорічно. Був налагоджений педагогічний контроль з боку громадськості, свого роду наглядова рада, коли призначали “опікуна” – “доброго і поважного господаря”, зазвичай члена товариства “Сільський господар” або ж очільника місцевого осередку, який стежив за працею гуртка ХВМ. Опікунів призначала Рада кружка разом з агрономами чи інструктором ХВМ.

На Першій педагогічній виставці “Рідної школи” (1938) з-поміж інших експонатів були представлені кількісні і якісні здобутки ХВМ. Виставка ілюструвала, що “над працею, вишколенням та вихованням сільської молоді трудилося 75 інженерів-агрономів, 36 інструкторів Хліборобського Вишколу Молоді” [5, с. 123]. Завдяки саме цим людям була налагоджена організаційна та освітньо-виховна діяльність ХВМ.

Спеціальні інструктори, а також “опікуни” були не тільки різні за фахом, а й за віком. До прикладу, на Калушині, у с. Сівка Войнилівська, “опікункою” стала місцева вчителька Розалія Мацехова (сестра митця Б. Рубчака). Хоча вона була старшою за віком, але працювала енергійно та із великою самопосвятою. Вона говорила: “Люблю вчити і виховувати нашу молодь поза офіційними шкільними стінами, бо бачу, що та молодь сприймає науку з охотою і тому радо йду до неї” [3, с. 346].

На Коломийщині ідея ХВМ знайшла добре підґрунтя та радо була сприйнята селянством, молодь активно зголошувалася до гуртків. “батьки радо давали арові грядки під управу культур для практичних вправ учнів-“змагунів”, бо були свідомі, що їх діти матимуть з того користь”. Тому агрономові Ярославу Зайшлому, який навесні 1933 р. повернувся до Коломиї по закінченні університетських студій у Кракові і приступив до праці у філії товариства, було легко налагодити працю кружків ХВМ, він з неабияким ентузіазмом працював з юнацтвом. “Невигоди праці” не лякали молодого агронома, він “переборював труднощі й терпеливо чекав, коли мине якийсь час і він дістане обіцяну винагороду за працю”; цей “якийсь час” тягнувся цілий рік, урешті, справа про оплату була більш-менш полагоджена [5, с. 124]. Цей випадок – один із десятків прикладів жертвовної праці “агрономів-суспільників”, “опікунів” та інструкторів ХВМ.

Прикладом подвижництва стала праця агронома Степана Симка на Любачівщині та Яворівщині. Він вивчав агрономію у бельгійському університеті в м. Лювен, по закінченні якого працював на дослідній станції, де вирощували картоплю (“санітарні бараболі”, чисті від хвороб) як посадочний матеріал для всієї Бельгії. До слова, там він отримував 600 зл. У Централі товариства “Сільський господар” у Львові йому запропонували працю агронома у філії товариства у Любачеві з платнею 125 зл. “Коли я подумав, що з рідного Дахнова виїхав на студії на квиток, що оплатив митрополит А. Шептицький, а повернувся з понад 2000 зл., то матеріальний бік мене менше турбував. Головне – буду працювати на рідних землях серед свого народу”, – так обґрунтовував своє бажання працювати за мізерну плату в Галичині Степан Симко [7, с. 395].

Джерела фіксують десятки прикладів такого подвижництва. На Дрогобиччині студент Краківського університету Тадей Білас, родом із Трускавця, “своєю ідейністю, тактом і посвятою в праці над молоддю викликав пошану і довір’я” [4, с. 278]. “Агроном-суспільник”,

очільник секції ХВМ Микола Процик та її секретар, інструктор ХВМ Орест Пригода на Зборівщині налагодили активну працю в ділянці позашкільної сільськогосподарської освіти українського юнацтва. Микола Процик упроваджував найновітніші здобутки агрокультури у власному господарстві, що слугувало добрим зразком для “змагунів”. Орест Пригода здобув спеціальну освіту, навчаючись на шестимісячних сільськогосподарських курсах у Янчині. Фахову і навчальну працю на Зборівщині забезпечував агроном Роман Голод. Ідея ХВМ настільки поширилася краєм, що невдовзі довелося прийняти ще одного інструктора Ходаківського та інструкторку секції господинь Марію Скурську, яка, окрім праці серед жіноцтва, допомагала в жіночих ХВМ [6].

Утім, діяльність ХВМ не обмежувалася тільки сільськогосподарською освітою юнаків і дівчат. Можемо стверджувати, що тут відбувався всебічний розвиток особистості. ХВМ привчав “змагунів” до дружньої співпраці, готував до громадської діяльності. Навчаючись, вони вже проходили школу становлення громадянина через активну участь у всіх місцевих та повітових святах та заходах, які відбувалися в селі, ставали не байдужими до громадсько-просвітницького життя, розвивали та підносили господарську культуру в селянства. ХВМ часто влаштовував різні заходи та розваги, театральні вистави, популярними були вечори із читанням історичних творів, а також вечори гумору. Таку масштабну виховну роботу проводив інструктор ХВМ Орест Пригода, який відбувся і як автор драматичних творів на господарську тематику: написав “одноактівку” “На грядках”, яку з успіхом ставили на сцені його вихованці [6, с. 315].

За умов асиміляторської політики Польщі ця праця постійно нашоувалася на всілякі перешкоди з боку чинної влади: гуртки ХВМ були під постійним поліцейським наглядом, інструктори та агрономи піддавалися арештам та ув’язненням, їх повсякчас переслідували, переводили на роботу на “західні кресли” Другої Речі Посполитої тощо. Типовою є діяльність агронома Богдана Філянського на Бучаччині, де він почав працювати від червня 1936 р. А вже наприкінці цього року прокуратура Бережан “оскаржила” українського фахівця в тому, що він, як агроном, “провадив на терені Зборів і Бережан під покришкою ХВМ нелегальну і протидержавну роботу”. У січні 1937 року відбувся суд, який став визначною подією в громадському житті Поділля. Безпрецедентний випадок, коли звинуваченого було відпущено із судової зали, внаслідок втручання громадськості. І коли, попри несправедливість судової системи, служителі Феміди винесли справедливе рішення. Річ у тім, що близько 20 національно свідомих, із виразною громадянською позицією активістів ХВМ із с. Хоростець (Бережанський повіт) як свідки одностайно наполягали на безпідставності звинувачень проти їхнього інструктора, відкидали та спростовували будь-які закиди проти Богдана Філянського. Їхні відповіді були “певні, поважні і відважні, так що суддя скоро був зорієнтований, що оскарження було штучне і безпідставне” [8, с. 272]. Можемо стверджувати, що українські юнаки і дівчата, виховані у ХВМ, своєю громадянською позицією і національною свідомістю виграли судовий процес. Власне, як згадує Богдан Філянський, його адвокат Володимир Бемко “навіть не брав слова, кажучи, що молоді хлопці і дівчата за нього сказали все” [8, с. 273].

Ідея ХВМ поширилася і на Волинь, де за складних умов полонізації діяло товариство “Сільський господар”. Джерела увиразнюють факти високого рівня національної свідомості та самоорганізації українського юнацтва краю. За свідченнями М. Тарасюка, коли староство в Луцьку зачинило товариство “Просвіту”, юнаки і дівчата створили самодіяльний кружок товариства “Сільський господар” у Луцьку, який очолила агроном Ірина Зіброва, відтак по її від’їзді до Львова керував осередком М.Тарасюк. Згуртоване юнацтво проводило масштабну “культурно-освітню працю в ділянці сільськогосподарського поступу”. Узимку влаштовували сходини, де вивчали теоретичний матеріал, джерелами знань зазвичай була фахова сільськогосподарська література. Навесні закріплювали здобуті теоретичні знання і навички практично під керівництвом агронома Кузьми Малаховського: на приміських городах вирощували сільськогосподарські культури, а також навчалися доглядати свійських тварин та птицю в домашніх господарствах своїх батьків. Сільськогосподарський вишкіл

поєднували з фізичним розвитком та формуванням здорового способу життя: придбали великий спортивний майданчик, де вправлялися в різних видах спорту. Наголосимо при цьому, що все це відбувалося “самодіяльно”, “щоб лише не йти до утравістичних з поляками організацій” [1, с. 522].

Таким чином, ідея ХВМ, яка була започаткована на початку 1930-х рр., активно втілювалася у життя західноукраїнського села, 1939 року в лавах ХВМ гуртувалося близько 20000 сільської молоді. Цьому слугували сумлінна праця провідників-передовиків сільськогосподарської ідеї, агрономів та інструкторів ХВМ, обмін досвідом, який відбувався на з'їздах агрономів, загальних зборах товариства “Сільський господар”, на спеціальному з'їзді, присвяченому ХВМ. Велику роль у підвищенні господарської культури юнацтва відіграла спеціальна література, яку видавало товариство для потреб ХВМ. Подальшого дослідження потребує вивчення методів і форм роботи інструкторів у ХВМ.

1. Боровський М. Праця т-ва “Сільський господар” на північно-західних українських землях / Михайло Боровський // Крайове Господарське Товариство Сільський Господар у Львові 1899-1944. – Нью-Йорк, 1970. – С. 514–522.

2. Вакуловський В. Філія т-ва “Сільський господар” у Рогатині / Віктор Вакуловський // Крайове Господарське Товариство Сільський Господар у Львові 1899-1944. – Нью-Йорк, 1970. – С. 433–453.

3. Дубрівний П. Філія т-ва “Сільський господар” у Калуші / Павло Дубрівний // Крайове Господарське Товариство Сільський Господар у Львові 1899-1944. – Нью-Йорк, 1970. – С. 337–350.

4. Капластий М. Філія т-ва “Сільський господар” у Дрогобичі / Макар Каплистий // Крайове Господарське Товариство Сільський Господар у Львові 1899-1944. – Нью-Йорк, 1970. – С. 275–285.

5. Каплистий М. Хліборобський Вишкіл Молоді / Макар Каплистий // Крайове Господарське Товариство Сільський Господар у Львові 1899-1944. – Нью-Йорк, 1970. – С. 115–125.

6. Процик М. Секція хліборобського вишколу молоді філії т-ва “Сільський господар” у Зборові / Микола Процик // Крайове Господарське Товариство Сільський Господар у Львові 1899-1944. – Нью-Йорк, 1970. – С. 315–318.

7. Симко С. Філія т-ва “Сільський господар” у Любачеві та Яворові / Степан Симко // Крайове Господарське Товариство Сільський Господар у Львові 1899-1944. – Нью-Йорк, 1970. – С. 395–402.

8. Філянський Б. Спогад із праці в т-ві “Сільський господар” / Богдан Філянський // Крайове Господарське Товариство Сільський Господар у Львові 1899-1944. – Нью-Йорк, 1970. – С. 272–274.

9. Храпливий С. За хліборобську справу: Про те, як оснóвувати кружки та філії “Сільського господаря” та як в них працювати. – Львів, 1932. – 245 с.

*The author defined the role of instructors, agronomists of extracurricular agricultural education in increasing the economic culture of children and youth in Western Ukraine in the early XX century. The idea of agronomic education for rural youth has been exported from the United States. However, on Ukrainian soil, it was slightly different content and form.*

*Key words: non-formal agricultural education, economic culture, instructors, agronomists.*

УДК 37.035.6:37.011.32.168.522

ББК 74.03

*Олександра Лисенко*

## **ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ЦІННОСТЕЙ (ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ВЧЕННЯ М. ШЕЛЕРА ТА Н. ГАРТМАНА)**

*У статті розкрито зміст поняття “цінності” на прикладі ціннісної етики М. Шелера та Н. Гартмана. Доведено актуальність його вивчення не лише у філософії, а й у сучасній педагогічній науці.*

*Ключові слова: цінності, трансцендентальні та диспозиційні цінності, ціннісна етика.*

**Постановка проблеми.** Звернення до історико-філософського матеріалу задля усвідомлення багатства його ідей, способів мислення, розуміння та інтерпретації феномену цінностей, які вже існують в арсеналі філософії, сприяє визнанню того, як мало ми використовуємо цей скарб сьогодні, зокрема у роздумах про цінності у процесі виховання особистості. Не претендуючи на повноту осмислення усієї різноманітності ідей, відкриттів

та здогадок, безальтернативно слід визнати, що головним принципом вчення про цінності стала їхня диференціація на формальні, трансцендентальні, апріорні, “царство цінностей”, з однієї сторони, та матеріальні, диспозиційні – з іншої. Такий підхід є близьким до введеного ще Кантом поняття імперативу та максими, в яких зафіксовано форми знання для презентації ціннісних феноменів різного походження.

**Метою статті** є з'ясування й увиразнення актуального у вченні про цінності у концепціях М.Шелера та Н.Гартмана.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Відомий німецький філософ минулого століття М. Шелер неодноразово наголошував на тому, що всі центральні питання філософії зводяться до одного: що таке людина, яке метафізичне місце і становище вона посідає у загальній сукупності буття світу і Бога [3, с.58]. Проблему цінностей філософ представив, передусім, у філософській антропології (“Формалізм у етиці і матеріальна етика цінностей”, “Ресентимент у структурі моралей” та інші праці). Це – приклади змістовного опрацювання різних аспектів цінностей, які учений досліджував як об'єктивні якісні феномени, що формують “царство” трансцендентних надемпіричних сутностей. Апріорні зв'язки між цінностями та їхніми носіями уможливили Шелеру не лише вирізнити види цінностей і довести їхню автономність від носіїв, а й запропонувати також визначену систему понять і принципів їх коректного застосування в аналізі цінностей. Передусім, це поняття, що характеризують лише або здебільшого особистісні цінності, її моральність. Наступну групу творять поняття, що відносяться до цінностей речей і подій. Відповідно, етичні цінності приналежні до “особистісної сторони” носіїв, які є реальними чи “ніби реальними”. Натомість естетичні цінності є цінностями предметів. Загалом вони є цінностями неподільними з предметами виключно завдяки наочності, на відміну від усвідомлення.

Шелер поділяє цінності на позитивні й негативні незалежно від їхнього сприйняття й оцінки суб'єктом. Відповідно філософ розширює структуру цінностей, увівши вищі та нижчі як їхні категорії. У процесі пізнання цінностей, Шелер говорить про їх об'єктивність і фактичність, які розрізняються не як апріорне та апостеріорне, а по-іншому: як ступені відносності цінностей, як їх співвідношення щодо абсолютних цінностей. При цьому він зазначає, що абсолютні цінності – ті, котрі існують для чистого почуття [переваги, любові], тобто для почуття, незалежного у способі і законах свого функціонування від сутності чуттєвості та від сутності життя. Такими, на його думку, є моральні цінності [4, с.63].

Безумовним внеском Шелера у теорію цінностей вважаємо виокремлення ним двох видів апріорних систем цінностей – формальної, які впорядкували ранг цінностей та матеріальної, яка відповідає за ціннісні модальності. До формальної системи філософом віднесено цінності особистісні та предметні, власні та чужі, цінності актів, функцій, реакцій, переконання, дії, успіху, інтенції, стану, форм, стосунків, індивідуальні та колективні, самостійні та похідні, в тому числі й символічні цінності. До моральної системи ним зараховано апріорні ієрархічні стосунки між ціннісними модальностями – приємне/неприємне, цінності вітального почуття [цінності життя], духовні цінності [естетичні, цінності науки, цінності культури та інше], святе/несвяте. Вважаємо таку класифікацію досить приблизною і не бездоганною, однак, його досвід безумовно збагачує понятійний апарат вчення про цінності та виявлення труднощів і особливостей пізнання характеру і природи їх апріорності, що особливо важливо для нашого дослідження.

Окремо слід звернутись до розуміння поняття ресентименту, оскільки глибина ідей, підходів та концепцій, запропонованих Шелером безсумнівно занадто мало осмислені та опрацьовані сьогодні у науці. Вказуючи на труднощі визначення ресентименту, Шелер замість дефініції подає стислий опис, предметну характеристику цього поняття. Ресентимент, на думку ученого, це *самоотруєння душі*, що має цілком визначені причини та наслідки. Це довготривала психічна установка, яка виникає внаслідок систематичної заборони вираження відомих душевних порухів та афектів, самих по собі нормальних, які відносяться до основного змісту людської натури – заборони, яка породжує схильність до визначених ціннісних ілюзій і відповідних оцінок [2, с.65]. Це такі негативні “поруки душі”.

як бажання помсти, заздрість, ненависть, ворожість та інші, що слід розглядати у соціальному контексті. Шелер своєрідно реалізує вимогу Ніцше – “необхідна критика моральних цінностей, адже сама цінність таких цінностей ставиться під сумнів...” [1, с.65]. У вченні про ресентимент, Шелер доходить до значущих висновків у розумінні природи самого пізнання цінностей. Передусім наголошується на впливі соціальних факторів та передумов становлення цінностей.

Наступні твердження філософа вважаємо особливо важливими для нашого дослідження. На його думку, у самій структурі соціальності закладено потужний заряд ресентименту, тому очевидним є характер цінностей, які він породжує. Зокрема, ціннісного порівняння себе з іншими, вроджене почуття цінності власного буття, засадничого співвідношення ціннісної свідомості з бажаннями, прагненнями, коли допускається заниження цінностей до рівня власного самоусвідомлення і фактичної здатності чогось бажати. Аналізуючи останній феномен, Шелер вводить поняття “внутрішньої диспозиції”, яке фіксує можливість дискредитації чужорідних цінностей. Це особлива ситуація, за якої об’єктивні цінності немов би прикриті ілюзійними цінностями, а людина не спроможна побачити і усвідомити реально існуючу ситуацію [5, с.65]. У кінцевому рахунку філософ доходить до висновку, побудованому за прикладом герменевтичного кола: ресентимент у групах та індивідах пов’язаний із соціальною структурою суспільства, котра у свою чергу визначена природними здібностями панівного типу людини і структурою його ціннісного переживання. Виділяється особливий тип мислення, котрий пронизаний ресентиментом: не співвідносити думку з річчю, очевидно самою по собі, навпаки, протилежно до критики і сумнівів, стверджувати так би мовити безсумнівне і безперечне. У якості прикладу наводились спінозівське *omnis determination est negation*, гегелівська діалектика, похвала німецьких романтиків – братів Шлегелів та інші випадки категоричного прихованого чи явного, заперечення і девальвація іншої думки незалежно від її співвідношення до дійсності.

У звязку із цим виникає проблема релятивності моральних та інших оцінок і цінностей, а ідеї Шелера у трактуванні цієї проблеми вважаємо безсумнівним важливими для сьогодення. Філософ вважає, що правдиві, істинно моральні ціннісні судження не можуть базуватись на ресентименті, вони опираються на вічний ранговий порядок цінностей і відповідні йому аксіоматично зрозумілі закони переваги, об’єктивні як математичні істини.

Для правильного розуміння проблеми етичного релятивізму необхідно визнати, що поряд з абсолютною етикою у світі існує не одна, а кілька різних моралей. Шелер наполягає на тому, що цінність і зміни в оцінці необхідно розрізняти. Він стверджує, що усвідомлення факту існування множинності різних моралей передбачає як раз те, що незалежно від відносності реального життя різними були і правила переваги тих чи інших цінностей. Мораль – це система правил переваги самих цінностей [6, с.66]. Особливо філософ відзначає, що мораль – це не систематизоване філософією чи взагалі наукою відображення правил, а самі панівні правила тих чи інших епох і народів. Таким чином він пропонує нетрадиційне вирішення проблеми: на глибинному рівні *змінюються моралі*, тобто способи оцінки, правила домінування цінностей, і ці зміни у певних відрізках часу визнаються етичним абсолютизмом, для котрого водночас існують так би мовити *вічні закони переваги чи домінування і вічний ранговий порядок цінностей*. Ідеальна етика може існувати у тій чи іншій ступені адекватності у реальних етиках. Своєрідно Шелер порівнює відношення моралей до до вічно значущої етики – як відношення систем світобудови Птолемея і Коперника до ідеальної системи світу, яка висуває ціллю науки астрономії в її розвитку. Очевидно, Шелер правий у тому, що слід вести мову про два рівні аналізу цінностей – трансцендентальний, який стосується абсолютних ідеальних цінностей та диспозиційний, що залежить від “місця” суб’єкта, близького до реальних життів, потреб та діяльності людини, котра здійснює вибір, виробляє конкретні змінні моралі, тобто норми і правила оцінок та переваг ідеальних *вічних* цінностей.

Ціннісна етика Н.Гартмана.

Ціннісна свідомість містить ціннісне почуття – безпосередній контакт із цінним, що робить його непіддатливим і наділеним власною сутністю, власним законом, власною ціннісною орієнтацією. Тому Гартман не погоджується із закликом Ніцше здійснити “переоцінку усіх цінностей”, адже тоді зміст великого відкриття [яке Гартман приписував саме Ніцше] зруйнується із самого початку. Відповідно передусім слід дослідити питання природи цінностей і ціннісної свідомості, необхідно усвідомити – що ціннісно, а що ні. Такий процес у свою чергу не може обмежуватись лише вивченням ціннісного апіорі, як і не можна бачити у ньому тільки питання про метод чи спосіб пізнання. Первісне відкриття цінностей може бути наслідком життєвого конфлікту, який ставить людину перед новими завданнями і призводить до витворення нових цінностей. А це означає, що людство, не ставлячи перед собою такого завдання, безперервно працює над *первісним відкриттям цінностей*. Водночас цінності відразу не усвідомлюються мисленням, яке перебуває у їх пошуці, такий процес відбувається тільки завдяки філософії і виступає вже вторинним відкриттям цінностей. Отож зазначає Гартман, це довготривала розробка нових змістів етичних цінностей. Це не переоцінка цінностей, а, скоріше, переоцінка життя. Самі цінності у революції етосу не зміщуються. Їх сутність є надчасовою, надісторичною. Гартмана не бентежить проблема ціннісного релятивізму, зокрема етичного, у своїй концепції він знаходить переконливі аргументи і шляхи її вирішення, поєднуючи як Шелер трансцендентальний і диспозиційний рівні аналізу і трактування цінностей [7, с.70].

Феноменологічний підхід до проблеми дозволив Гартману по-новому побачити онтологічні особливості цінностей, виявити більш тонкі характеристики і відтінки, розглядати не помічені раніше проблеми пізнання цінностей як особливого онтологічного феномену, відмінного від природнього об’єкту і відповідного йому факту як знання. Він визначає це як відмінність етичної дійсності від онтологічної, хоча точніше було б говорити про два типи онтології. Вони обидві реальні, але етична, тобто загалом ціннісна реальність відрізняється від онтологічної тим, що перша містить ще один суттєвий момент, на якому наголошує Гартман. Фундаментальна структура реального, як стверджує філософ, наділена двома типами дійсного водночас. Вчинки і переконання реальні у реальних особистостях, як якості та дії – у реальних речах. Та окрім цього, в особистостях реальним ще є інше, що не входить до законів буття: супровідне ціннісне почуття схвалення і відхилення, осуду і виправдання [8, с.71]. Етична дійсність, включаючи у себе дійсність моральної свідомості, багатша за теоретичну, вона наділена своєрідним ціннісним почуттям, що, розмежовуючи добро і зло, творить етичний критерій.

Відповідно Гартман вводить розмежування “факту етики” та “факту теоретичного” [тобто факту науки]. Факт етики реальний, пізнається на досвіді, але у своїй сутності – не емпіричний. Навіть будучи первісною ціннісною свідомістю, він залишається апіорним, що зазначав ще Кант, називаючи моральний закон фактом розуму. Очевидно це і є факт первісної ціннісної свідомості, тобто факт ціннісного почуття, за рахунок якого етична реальність багатша за онтологічну. Цінність прослідковується за присутністю у свідомості безпосереднього ціннісного принципу.

Для подальшого розуміння трактування поняття цінностей у вченнях Гартмана слід звернутись до його пояснення цінностей як сутностей. За способом буття цінності аналогічні платонівським ідеям, котрі можна помітити духовно, але у жодному разі не побачити чи доторнутись. Критикуючи положення Кантівської етики, Гартман дійшов до висновку, що цінності не витікають ні з речей, ні з реальних відносин, ні із суб’єкта. Вони є складовими специфічних якостей стосунків, речей чи особистостей, не доступні мисленню, і відкриваються через певне внутрішнє бачення як ціннісне передчуття. Апіорність знань про них не інтелектуальна, не рефлексивна, а лише емоційна та інтуїтивна. У подальшому момент матеріального змісту і можливості його інтелектуального сприйняття слід відкинути і розглядати виключно співвідношення сутності цінностей до світу реальних об’єктів з однієї сторони, і до суб’єкта – з іншої [9, с.72].

Роздумуючи над природою цінностей, їх сутності, Гартман водночас був стурбований проблемою їх пізнання як надзвичайно складних феноменів. Опираючись на феноменологічний підхід, він пропонує свою відповідь на питання у якій формі та об'ємі цінності доступні людині та її пізнанню. Учений доходить до висновку, що цінності – це феномени нашої свідомості, і дані вони нам тільки апріорно. У реальному світі цінностей як таких не існує, вони не можуть пізнаватись на досвіді, у явищах, вчинках чи діях людей; останні лише оцінюються людиною за ціннісними критеріями, які доступні свідомості суб'єкта лише апріорно, до і поза будь-яким досвідом, незалежно від нього.

Досліджуючи природу апріорності в області цінностей, Гартман дійшов висновку, що не можливо повністю погодитись із Кантом у її трактуванні. Апріорне не завжди породжується суб'єктом, а джерело апріорного змісту ціннісного почуття міститься поза суб'єктом – у царстві об'єктивних цінностей. Людина задалегідь наділена розумінням того, що таке добро, зло, благо, критеріями їх розрізнення, щоб у реальному житті орієнтуватися у подібних цінностях.

Гартман ставить питання про співвідношення апріорності та істинності цінностей, і, зокрема, розглядає відношення апріорності та абсолютності цінностей, вважаючи їх тезами, що вимагають різноманітного підтвердження. Передусім з'ясовується, що теза про апріорну значущість цінностей залишається у силі, навіть якщо будь-яку ціннісну оцінку вважати за суб'єктивну і довільну. Цінності – це упередження суб'єкта, для них не існує емпіричних підстав та кореляту досвіду. Дійсність не містить ціннісних критеріїв, апріорні уявлення можуть виступати упередженнями. Категорії теоретичної царини – це закони, непохитні для об'єктивної, досвідченої дійсності. І далі Гартман подає твердження, принципово важливе для всього гуманітарного знання: в етичній сфері подібні явища неможливі. Оскільки цінності, навіть якщо вони достеменно об'єктивні, ніколи не виступають законами буття, не реалізуються у дійсності [10, с.73].

На думку Гартмана, цінності позбавлені об'єктивності, всеохопності та необхідності, однак їх апріорність зберігається. Задля пояснення місця і ролі цінностей, учений вважає за необхідне розрізнити теоретичне і практичне апріорі.

Теоретичне апріорі – це елемент пізнання, наділений об'єктивною значущістю і пізнавальною цінністю лише за умови відповідності об'єкту. Практичне апріорі не є елементом пізнання – це визначений елемент життя, оцінки, позиції, бажання і несприйняття, уявляється як певна упередженість суб'єкта. Але як відрізнити об'єктивні цінності від суб'єктивного упередження, за якими ознаками – це не дано і виступає питанням не апріорності, а способу буття і модальності цінностей, також їх пізнання. Більше того, Гартман вважає, що апріорність цінностей власне ще більш безумовна та абсолютна ніж апріорність теоретичних категорій. Отож, об'єктивність цінностей емпірично не підтримується, а доказом однієї лише апріорності не вирішується, все опирається, як розуміє Гартман, на саме ціннісне почуття. Здійснено фундаментальне розрізнення між теоретичним і ціннісним, специфіка існування, і, відповідно, пізнання ціннісних сутностей постає у вигляді сформульованої Гартманом проблеми розрізнення апріорності, об'єктивності та істинності у цих сферах.

Гартман успішно реалізує свою “установку” на граничне розширення проблем та підходів до їх вирішення, пропонуючи сотні питань і можливі варіанти їх вирішення, поєднуючи при цьому дослідження етичних цінностей і загальних проблем цінностей зокрема. Учений вводить категорію “у-собі-буття цінностей”, як існування незалежно від їх реалізації і виявляє лише один зрозумілий смисл – незалежність від думки суб'єкта, існування цінностей незалежно від свідомості, яке може їх “ловити”, але не може створювати. Саме це вперше надає ідеї ціннісного бачення гносеологічної ваги. Ціннісне пізнання це істинне пізнання буття. Тому воно прирівнюється до теоретичного пізнання [11, с.74].

Гартман розрізняє дві ціннісні точки зору: *суб'єктивну* [скажімо, зображення Олександра Великого, Цезаря, Наполеона героями чи авантюристами, що залежить від симпатій та смаку]; та *об'єктивну* - яка визначається вагою історичних наслідків, скажімо,

оцінка походів Олександра Великого для еллінського світу, що визначено об'єктивними наслідками. Складність виникає по мірі того, що складно провести межу між двома типами цінностей, зокрема, з тієї причини, що ми не володіємо жодним критерієм позбавленим ціннісної оцінки [12].

Гартман розглядав цінності як ідеальні сутності, тобто представлені на трансцендентальному рівні, у-собі-існуючі. Для з'ясування способу буття цінностей він проводить аналогію із теоретичними сутностями, а саме з математичними і логічними. Гартмана не задовільняє посилання на їх апріорність, оскільки необхідно зрозуміти як саме цей апріоризм проявляється і як він підтверджується у житті. Спосіб буття цінностей пояснюється не через онтологію, а за посередництва аксіології, через повинність буття цінностей.

Вважаючи Ніцше першовідкривачем феномену цінностей, Гартман все ж не погоджується з його ціннісним релятивізмом “переоцінкою усіх цінностей”, оскільки тим самим відкрита проблема відразу стає закритою, а цінності, переоцінивши, можна закрити або знищити.

**Висновок.** У процес зміни ціннісної свідомості залучено усе людство, котре, не ставлячи перед собою такої мети, безперервно працює над первинним відкриттям цінностей, як і кожна епоха, кожен народ, кожна окрема людина, яка вирішує ті чи інші, зокрема моральні задачі. Відбувається не просто переоцінка цінностей, а набагато складніший процес – переоцінка життя, сутність же цінностей виявляється надчасовою, надісторичною. З переоцінкою життя висвітлюється той чи інший круг на ідеальному рівні цінностей, що виступають на передній план [13, с. 77].

Цінності, існуючи незалежно від їх реалізації / нереалізації, не примушують суб'єкта, а тільки висувають вимоги, залишаючи йому свободу дії. Саме момент свободи і момент несення моральних цінностей, передумовою яких є повинність ідеального буття цінностей, утворюють єдину основу особистості.

Отож навіть при досить стислому розгляді, очевидно, наскільки багатими, різноманітними та глибокими є ідеї Шелера та Гартмана. Філософами уведено нові поняття та виявлені принципово нові аспекти вчення про цінності на основі феноменологічної методології та соціологічного [персоналістичного] підходу до цього феномену. Їх засвоєння ще попереду, і безсумнівно буде значущим для розвитку теорії цінностей взагалі.

1. Декарт Р. Соч. в 2-х т. Т. 1. / Р. Декарт. – М., 1994. – 347 с.
2. Косарева Л. М. Социокультурный генезис науки нового времени. Философский аспект проблемы / Л. М. Косарева. – М., 1989. – 134 с.
3. Шелер М. Формализм в этике и материальная этика ценностей// Он же. Избранные произведения / М. Шелер. – М., 1994. – 450 с.
4. Там же.
5. Шелер М. Ресентимент в структуре моралей / М. Шелер. – М., 1993. – 480 с.
6. Там же.
7. Гартман Н. Этика / Н. Гартман. – М., 2002. – 430 с.
8. Там же .
9. Там же.
10. Там же.
11. Там же.
12. Гартман Н. Проблема духовного бытия. Исследования к обоснованию философии истории и наук о духе // Н. Гартман. Культурология. XX век. Антология. – М., 1995. – 634 с.
13. Там же.

*The article deals with the concept of value as an example of the value of ethics by M.Sheler and N.Hartman. It is proved the relevance of the concept of the value not only in philosophy but in the modern pedagogical science.*

*Key words: values, disposition and transcendental values, values of ethics.*

## УКРАЇНСЬКІ ПІДРУЧНИКИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК РЕАЛІЗАЦІЇ РІДНОМОВНОГО ЗМІСТУ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ (XIX – поч. XX ст.)

*У статті здійснено аналіз підручників для українських народних шкіл, розкрито їхній дидактично-виховний потенціал у процесі реалізації мети й завдань початкової ланки освіти, формуванні загальнолюдських цінностей, пробудженні національної свідомості школярів.*

*Ключові слова: українські підручники, навчальні посібники, букварі, читанки, зміст навчання і виховання.*

Інтенсивні процеси реформування змісту освіти зумовлюють пошуки ефективного вирішення проблеми оновлення шкільних підручників як основного засобу навчання і носія змісту освіти. За таких умов виникає потреба у виявленні та аналізі позитивних елементів вирішення цього питання у вітчизняному історико-педагогічному досвіді, адже тільки взаємозв'язок і взаємодія попереднього досвіду та нових підходів, прогресивних ідей минулого й інноваційних технологій сучасності дадуть позитивні результати у будівництві нової, якісної системи народної освіти.

Окремі аспекти аналізу процесу підручникотворення у Західній Україні досліджуваного періоду знайшли відображення у наукових працях таких науковців як А.Ігнат, І.Курляк, Б.Ступарик, О.Пенішкевич, І.Петрюк, О.Фізенці. Проте комплексного окремого дослідження цієї проблеми до сьогодні не здійснено.

**Мета статті:** провести аналіз українських підручників як основного джерела реалізації рідномовного змісту навчання у початкових школах Західної України XIX – початку XX століть, висвітлити їхні функції у національно-патріотичному вихованні підростаючого покоління.

Основним джерелом реалізації українознавчого змісту навчання в елементарних школах регіону впродовж усього досліджуваного періоду були букварі, читанки та підручники з граматики рідної мови. Творцями перших із них стали відомі українські релігійні та культурно-освітні діячі. Так, одну з перших у Східній Галичині граматик української мови видав у 1829 р. наглядач шкіл Перемиської єпархії, засновник і директор першого на західноукраїнських землях чоловічого дяко-вчительського інституту, греко-католицький священник Іван Могильницький (1777–1831) [10, с. 84].

Вагомий внесок у справу написання підручників рідною мовою зробили учасники прогресивного літературного об'єднання “Руська трійця” у Львові Маркіян Шашкевич (1811–1843) і Яків Головацький (1814–1888). Так, новим словом в українському підручникотворенні була укладена М. Шашкевичем “Читанка для малих дітей” [12], видана Я. Головацьким у 1850 р., яка мала шість окремих глав. Перша глава під назвою “Коротке зображення світа” містила тексти природничо-географічного спрямування (“Що єсть село, место, край”, “О реках і водах”, “О п'яти частех земле”, “О хмарах, росе і дощи”, “О місяцю і звездах”, “Що єсть родина”, “О церкве” та ін.). Друга глава – “Повести із святих книг” – включала тексти релігійного, а три інших глави (“Повестки благодієнь”, “Коротенькі науки”, “Басні”) – оповідання, прислів'я та байки морально-етичного змісту. Показово, що тексти “Читанки для малих дітей” були написані як традиційним старослов'янським, так і “гражданським” шрифтами.

Важливу роль у опануванні українськими школярами рідної мови відіграли “Буквар, новим способом уложений для домашньої науки” та методичний посібник до нього, видані 1842 року засновником Народного Дому в Коломиї греко-католицьким священником Йосафатом Кобринським (1818–1901). Особливість цього підручника полягає в тому, що його автор вперше на західноукраїнських землях запропонував прогресивний звуковий метод навчання [10, с. 86].

Новим правописним нормам відповідав також український “Буквар” (“Школа народна, частина І”), який вийшов друком у Львові в 1898 р. Його можна поділити умовно на дві частини. Виокремлені у першій частині підрозділи (“Рисунки”, “Письмо малими буквами, з ілюстраціями”, “Друк малими буквами”, “Мала азбука писана і друкована”, “Письмо і друк великими буквами”, “Велика азбука, писана і друкована”) слугували опануванню дітьми особливостей написання літер тогочасної української абетки. Важливим засобом полегшення засвоєння букв були вміщені в цій частині “Букваря” ілюстрації, передусім зображення предметів, які представляли ту чи іншу літеру. Проте, як стверджував галицький педагог О. Солтис, ні добір ілюстрацій, ні їх розміщення не відповідали вимогам, “ставленим до такої книжки”, а деякі букви зовсім не мали ілюстрованих відповідників [9, с. 239].

Друга частина “Букваря” містила тексти для читання, переважно морально-релігійного спрямування, більшість із яких були перекладами з польського “Букваря”, виданого у Львові в 1891 р. (“Elementarz dla szkół ludowych”), і тому позбавленими українознавчого змісту.

Для вдосконалення навиків читання рідною мовою у школах Східної Галичини кінця XIX ст. використовували також читанку “Школа народна”, яка складалася із трьох частин, укладених згідно із тогочасним шаблоном побудови навчальних підручників цього типу: велика кількість текстів морального та науково-популярного змісту, пристосованих до пір року і календаря [13, с. 81]. Водночас у текстах, що подавали географічні відомості, знаходимо багато цікавого краєзнавчого матеріалу: “Галичина і її мешканці”, “Про гори, підгір'я і долини в Галичині”, “Про ріки в Галичині”, “Галич”, “Львів”, “Люди нашої землі” тощо.

Вивчення вміщених у цій читанці “історичних уривків” збагачувало дітей знаннями про найяскравіші події рідної історії: “Як Русини стали християнами”, “Св. Кирил і Методій”, “Ярослав Мудрий”, “Похід Ігора на Половців”, “Розцвіт Києва і упадок”, “Роман Мстиславич”, “Молодий вік Данила”, “Король руский Данило”, “Руский князь Лев” [13, с. 82].

Проте загалом у підручниках для читання, які використовувалися в українських елементарних школах Східної Галичини, відчувався брак літературних творів, написаних класиками української літератури, людьми, “...які могли би своїм приміром впливати на розбуджене бажання зміни відносин до окружаючого життя, розбудити охоту до постійного образования й віру в силу науки, індустрії, поступу” [13, с. 82].

За даними досліджень О. Пенішкевич, одним із перших українських підручників для народних шкіл Буковини була “Книжка до читання для другої класи училищ сільських в цісарсько-королівських австрійських державах”, видана в місті Відень у 1848 році церковнослов'янською мовою. Поруч із текстами релігійного змісту, матеріали цього підручника, укладені за тематичним принципом, містили відомості про австрійську державу, форми правління в ній, обов'язки законопослушних громадян, про устрій державного шкільництва; ознайолювали дітей із навколишнім середовищем, рослинним і тваринним світом, найпростішими мінералами, основними законами природи, фізичними і хімічними явищами. Характерно, що низка текстів аналізованої читанки присвячувалася проблемам збереження здоров'я дітей через дотримання правильного режиму дня, здорове і корисне харчування, правила особистої гігієни тощо [4, с. 61].

Нові підходи до побудови підручників виявляємо при аналізі “Букваря для шкіл народних”, виданого у Відні в 1875 р. [2]. Принцип доступності й послідовності, характерний для нього, простежується у викладі навчального матеріалу, у поступовому переході від вивчення звуків до читання буквоскладовим методом слів, невеликих фраз і речень.

Під час роботи з підручником учні отримували елементарні відомості з граматики (головні частини мови), синтаксису (розділові знаки), про тривалість доби і тижня, вивчали цифри, опановували рахунки від 1 до 10 і десятками, виконували найелементарніші арифметичні дії, ознайолювалися з одиницями міри, ваги, поняттям грошей. Вправи із читання давали уявлення про будову тіла людини, містили тексти морального і релігійного змісту, природознавчого характеру, а також прислів'я і приказки. Буквар завершувався правилами поведінки для учнів, текстами повсякденних молитов, таблицями з арабськими та римськими цифрами. Цікавим є той факт, що серед “Вправ для читання” знаходимо

поезію під назвою “Языкъ родимый”, зміст якої спрямований на пробудження національних почуттів українських школярів, любові до рідного краю, свого народу, мови та його звичаїв:

Кождый народъ хотьбы дикъ.  
Любить свой родимый край.  
Любить отцвекій языкъ,  
Свою згмлю и звычай..... [1, с. 77].

Тематичний принцип побудови характерний і для українських читанок Буковини кінця XIX ст., зокрема “Рускої второї читанки для шкіл народних Буковини” (1870 р.) [7] та “Рускої першої язикоучебної читанки” (1875 р.) [8]. Новим у цих підручниках було те, що до навчального матеріалу були включені деякі вправи з граматики, однак їхньою мовою і надалі залишалася старослов'янська; вони були перенасичені зайвими, почасти недоступними і нецікавими для дітей молодшого шкільного віку відомостями.

Першою навчальною книгою на Буковині, укладеною новим фонетичним правописом, став “Букварь для школь народныхъ”, підготовлений у 1884 р. видатним українським педагогом і громадсько-політичним діячем краю Омеляном Поповичем (1856–1930). Він базувався на принципах доступності, природовідповідності, послідовності викладення матеріалу і мав яскраво виражене національне спрямування [5].

Наприкінці XIX ст. зміст навчання і виховання в українських школах Буковини збагатили такі підручники і методичні посібники О. Поповича, як “Читанка і граматика для шкіл народних” (1894 р.), “Наука читаня і граматики в 2-ім році шкільнім” (1894 р.) [6], “Методика науки в школі народній” (1899 р.) тощо [5].

Утвердження рідномовності елементарної освіти в Закарпатті тісно пов'язане із педагогічною діяльністю О. Духновича, зокрема із появою його “Книжиці читальної для починаючих”, виданої в Будапешті 1847 року. З огляду на обов'язковість вивчення угорської мови всіма жителями краю, навчальний матеріал підручника передбачав вивчення літер угорського та слов'янського алфавітів, закладав основи уміння читати по складах із поступовим переходом до складніших уривків із віршованих і поетичних творів [11, с. 31]. Проте вже друге видання “Книжиці читальної для починаючих”, опубліковане в 1850 р., було винятково українським. Підручник поділявся на 15 розділів, вісім із яких забезпечували вивчення літер, засвоєння техніки читання по складах та її закріплення на основі елементарних вправ. Водночас дев'ятий розділ (“Школякські правила”) не зазнав жодних змін: він містив вірші для читання, зміст яких підпорядковувався не тільки дидактичним, а й виховним цілям: у доступній віршованій формі автор підручника ознайомлював дітей з правилами поведінки в церкві, вдома, у школі та поза її межами, прищеплював любов до розумової праці, закладав основи гігієнічного виховання [11, с. 32–34].

У 1852 р. була опублікована “Сокращенная грамматика письменнаго рускаго языка” О. Духновича, навчальний матеріал якої мав на меті опанування дітьми рідної азбуки [3, с. 5] та ознайомлення їх із частинами мови, що, правда, у тогочасному російському найменуванні. Так, у вступній частині під назвою “Общие Примечания о частях речи”, О. Духнович поділив усі слова української мови на вісім частин: “Имя” (іменник), “Местоимение” (займенник), “Глаголь” (дієслово), “Причасті” (прикметник), “Наречіе” (прислівник), “Предлогъ” (прийменник), “Союзъ” (сполучник) і “Междуметіе” (вигук) [3, с. 9]. Остання частина граматики вміщувала уривок із твору російського поета В. Жуковського “Кто истинно добрый и счастливый человек?” для “чтенія и упражненія” і додаток “О тытулахъ”, який пропонував приклади правильного звертання до різних за титулами і рангами осіб [3, с. 43–51].

Послідовником О. Духновича в галузі створення рідномовних підручників для українських школярів Закарпаття став А. Волошин. У 1904 р. побачило світ перше видання його букваря, укладене відповідно до найновіших на той час педагогічних і методичних вимог. Щодо специфіки побудови, то його навчальний матеріал поділявся на чотири розділи, два з яких були призначені для детального опанування букв; третій – “Церковно-славянское чтеніе” – ознайомлював школярів із церковнослов'янськими літерами, вміщував тексти релігійного характеру, уривки із Псалтиря та молитви; четвертий розділ (“Чтеніе”)

містив оповідання, вірші, прислів'я та приказки, народні пісні, спрямовані на формування позитивних рис характеру школярів і розширення їхнього світогляду [11, с. 55–59].

Здійснений аналіз підручників для українських народних шкіл, призначених для спільного навчання та виховання дітей обох статей, дозволяє стверджувати, що при загалом невеликому виборі їхній дидактично-виховний потенціал відповідав меті й завданням цієї ланки освіти, поруч із елементарними знаннями забезпечував формування як загальнолюдських цінностей, так і пробудження національної свідомості маленьких українців і українок.

1. Баран С. Галицьке шкільництво в цифровім освітленні / Степан Баран // Діло. – 1912. – Ч. 62. – С. 2–3.
2. Букварь для школ народних. – Відень, 1875. – 95 с.
3. Духнович А. Сокращенная грамматика письменнаго рускаго языка / Александр Духнович. Львовъ : Типомъ Института Ставропигіянскаго, 1852. – 51 с.
4. Пенішкевич О. І. Зміст і методичне забезпечення шкільної освіти на Буковині (XVIII – початок XX століття) : [навчальний посібник] / О. І. Пенішкевич. – Чернівці : Рута, 2001. – 219 с.
5. Попович О. Методика науки в школі народній. – Ч. 1 : Наука читання і писання / Омелян Попович. – [2-ге вид., попр.]. – Чернівці : Руська рада, 1899. – 40 с.
6. Попович О. Наука читаня і граматики в 2-ім році шкільнім : [метод. порадникъ на підставі “Читанки і граматики для шкіл народних”. Ч.2] / Омелян Попович. – Чернівці : Друк. Г. Чоппа, 1894. – 8 с.
7. Руска втора читанка для школ народних в Буковинс. – Відень, 1870. – 480 с.
8. Руска перша язикоучебна Читанка. – Відень, 1875. – 172 с.
9. Солтис О. Критичний розгляд нашого шкільного “Букваря” / О. Солтис // Учитель. – 1912. – Ч. 8. – С. 239–240.
10. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки, становлення / Богдан Михайлович Ступарик. – К. : ІЗМН, 1998. – 336 с.
11. Фізеши О. Й. Виховна спрямованість змісту букварів в українських школах Закарпаття (друга половина XIX – кінець XX століття) : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Фізеши Октавія Йосипівна. – Ужгород, 2004. – 272 с.
12. Шашкевич М. Читанка для малыхъ детей до школьного и домашнаго употребленія / М. Шашкевич. – во Львовѣ : Типомъ Института Ставропигіянскаго, 1850. – 91 с.
13. Школа народна. – Ч. III. – Львов : Накл. ц. к. вид. руских книжок шкільних, 1897. – 188 с. : 1 карта.

*The article analyzes the textbooks for Ukrainian public schools, reveals their didactic and educational potential in the process of realization the aim and tasks of the elementary education, human values formation, pupils' national consciousness revival.*

*Key words: Ukrainian textbooks, tutorials, ABC books, readers, the content of education and training.*

УДК 314.473(477)

ББК 37.017

**Оксана Нич**

### **ПРОБЛЕМИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СІМЕЙНОМУ ВИХОВАННІ УКРАЇНСЬКОЇ ЕМІГРАЦІЇ В США У СПАДЩИНІ ВОЛОДИМИРА МАЦЬКІВА**

*У статті окреслено погляди В. Мацьківа на сімейне виховання в українській еміграції США. Проаналізовано зміст, завдання, напрями і засоби виховання дітей в українській сім'ї в США.*

*Ключові слова: В. Мацьків, діаспора, сімейне виховання, США.*

З часу проголошення незалежності України наростає тенденція активного перегляду, переосмислення та об'єктивного висвітлення педагогічної думки в Україні. Інтенсивно заповнюються “білі плями” української історії в усіх сферах суспільного життя, триває бурхливий процес ренесансу української історіографії. Виняткового значення набуває повернення в українську наукову думку постатей і змісту діяльності маловідомих, забутих чи замовчуваних діячів культурно-освітнього поступу різних періодів нашої історії. До таких відносимо Володимира Мацьківа – педагога-практика, культурно-освітнього і літературного діяча. З 1944 року він перебував в еміграції, проте й за межами рідної землі



продовжував активну працю в галузі освіти. Його ім'я все ще мало знане в історії української культури, водночас, педагогічний доробок викликає зацікавлення. Отож метою статті обрано погляди В.Мацьківа на сімейне виховання українських дітей в еміграції США.

Аналізуючи педагогічні праці В.Мацьківа доходимо до висновку, що у його виховній системі сімейному вихованню відведено важливе місце. В.Мацьків відкидав думку про те, що дитина може вирости і без виховного впливу сім'ї. З цього приводу він писав: "Якщо таке виховання було можливе на рідних землях, де це виховання опиралося на прикладі старших, то тут воно дуже-дуже небезпечне. Воно тим небезпечніше, що чуже нам середовище діє погубо на наших дітей і ми цього середовища ніяк контролювати, ані змінити, не можемо [1, с.14–15].

Важливого значення педагог надавав гармонійному вихованню таких "духовних сил і властивостей" у дітей як спостережливність, пам'ять, розум, уява, почуття, воля, характер. Не відкидаючи важливість матеріальних благ, які потрібні, щоб "...забезпечити умовинами в яких дитина могла б розвивати свої фізичні сили" <...>, у сімейному вихованні в українській еміграції В.Мацьків сформулював такі завдання: "дитину <...> треба привчити жити в згоді з Божими та моральними законами, треба навчити її розуміти різницю між добром і злом, треба навчити її працювати та співжити і співпрацювати з іншими людьми, треба навчити її шукати та зберігати порядок, який устійнила людська спільнота і бути добрим громадянином своєї держави" [2, с.13].

Найважливішу роль у вихованні завжди відводили матері. Суголосно із народним підходом: "Тільки в світі правди, що рідная мати", "В дитини пальчик заболить, а в матері-серце", "Що мати навчить, то й батько не перевчить" <...>. В.Мацьків вважав, що "...в початках найбільше трудів та заходів мусить нести мати, бо такі є закони природи, передбачені від віків Тим, що ці закони надав світові. Мати найкраще розуміє всі потреби та всі бажання дитини. Вона слідкує за її розвитком та тішиться, коли догляне в неї щось нове, якого дотепер не було. Мати познайомлює дитину з довкіллям світом, а також старається вщипити її вперше поняття про Бога" [2, с.17–18].

На етапі дорослішання визначальний вплив на дитину чинить приклад сім'ї. І саме від взаємин у сім'ї, від ставлення до дітей, від звичаїв і традицій, що панують в ній залежатиме рівень виховання дитини. У праці "Наші діти і їх виховання" В.Мацьків наводить приклад двох сімей і пояснює залежність між вихованням дітей від їх атмосфери. Родина, в якій панує спокій та гармонія. – писав він, – де є згода і любов між усіма членами, де слово обох батьків має однакову вартість і жодна із сторін не маніпулює любов'ю дитини, де шануються релігійні, національні та державні традиції, – не має жодних виховних труднощів, адже, "...дитина привикає до такого, бо вона іншого не знає і навіть не приходить їй на думку робити щось таке, що суперечило би порядку, до якого вона звикла від наймолодших літ" [3, с.18]. Натомість, дуже важко буде виховати дитину в родині, в якій між батьками побутує непорозуміння, сварка та нарікання, де полубляють оковиту, де кожен із батьків живе своїм життям, де немає місця молитві, де не цікавляться дітьми, їх потребами, інтересами, друзями" [2, с.18].

Звертати увагу вчитель радив і на оточення дитини, адже "...злі товариші можуть знівечити багато того, що батьки створили своєю працею" [2, с.19]. Відповідно він радив цікавитися захопленнями дітей, тематикою книжок та фільмів, які вони читають і переглядають.

Найважливішим напрямом виховання, особливо за межами рідної держави, В.Мацьків розглядав національне, адже саме воно забезпечує збереженню традицій, мови, культури, історії. З цього приводу педагог писав: "...треба також пам'ятати, що наша дитина, є частиною нашої, української спільноти, що в жилах нашої дитини пливе українська кров і що вона має обов'язок взяти на себе відповідальність за дії і долю свого народу. Тому національного виховання не можна в ніякому разі відсувати, чи відкидати. Шляхетні ідеї заціплені в душі малих дітей у їхній ранній молодості, розвинуться в пізніших роках та стануть її правдивою прикрасою" [1, с.13–14].

Усвідомлюючи причини еміграції, а саме – відсутність національної свідомості великої частини нашого народу, вихованого різними окупантами нашої землі, і, розуміючи, що надія на відновлення нашої державності лише у підростаючому поколінні, педагог закликає батьків виховувати своїх дітей в любові до всього рідного: "...хай наша дитина вже від зарання своїх днів чує лише рідну мову та рідну пісню. Розкажимо їй свої рідні казки, говорім їй про наш рідний край, про красу рідних сіл, рідних ланів, рідних міст...Заціплюймо в її душу пошану до своїх великих людей та кріпим національну гордість. А коли вона навчиться читати по-рідному, даймо до її рук свою рідну книжку, заохоті її до читання. Пішлим її до такої школи, де шанують наше ім'я, де вчать шанувати та любити рідне" [3, с.45–46].

Увагу В.Мацьків акцентує і на фізичному вихованні, що покликане сприяти зміцненню й збереженню здоров'я. "Живучи в Америці, – писав В.Мацьків, – маємо змогу ствердити, що тут доволі добре налагоджена лікарська опіка над немовлятами...однак спостерігається брак фізичного виховання в більшості тутешніх шкіл" [2, с.26]. Педагог радив звертати увагу батькам на такі важливі чинники охорони і збереження життя та здоров'я дітей. Це: - раціональне харчування, адже в умовах американської системи проблема ожиріння дітей не втрачає актуальності;

- охорона здоров'я, оскільки саме профілактика захворювань є запорукою його позитивного стану;

- профілактика тютюнопаління та наркоманії;

- активні заняття спортом задля зміцнення здоров'я дітей.

Важливе місце у працях В.Мацьківа відведено і релігійно-моральному вихованню. Його мету педагог убачав у обов'язку "...привчити, призвичаїти дитину до такого життя, до таких вчинків, які в нічому не були б противні Божим законам, а радше, щоб спиралися на законах любови супроти Бога та супроти всіх людей" [2, с.43].

Найкращим засобом досягнення мети релігійно-морального виховання В.Мацьків вважав у позитивному прикладі сімейного виховання: спільне виконання релігійних практик, виконання Божих заповідей, життя за принципами моралі, читання релігійної літератури, відвідування церковних торжеств тощо. І найважливіше, – зазначав педагог, – навчити своїх дітей "...ходити поміж брудом і не забрудитися; тобто так загартувати волю дітей, щоб вони вміли та мали досить сил опертися всьому, що противиться Божій величі та Божій славі" [3, с.43–44].

Не оминув увагою педагог і інтелектуальне виховання. У його сутність він вкладав таке виховання, що забезпечує необхідний обсяг знань, розвиває розум дитини, допомагає їй швидко і вільно орієнтуватися в життєвих ситуаціях. Попри те, що основну місію в інтелектуальному вихованні покладено на школу, педагог вважав, що власне сім'я творить його підвалини. Саме батьки повинні розвивати спостережливність дитини, їх пам'ять, уяву, логіку, вчити ясно і лаконічно висловлювати свої думки рідною мовою, розвивати інтерес в дітей до книжки тощо [1, с.46–47].

Важливе місце відводив В.Мацьків і трудовому вихованню. На його думку, високі шаблі в суспільстві у чужій державі наші діти зможуть досягнути лише тоді, якщо матимуть найкращу освіту. Він наголошував: "Тільки такою дорогою зможемо спопуляризувати наше ім'я, наші ідеали, за які боремося, і тим самим допомогти нашій поневоленій Батьківщині. Розуміється, що до високої освіти потрібно ще немало знання рідних справ, любови до своєї Батьківщини та охоти працювати для її добра" [2, с.49].

На особливу увагу заслуговують поради для батьків щодо здійснення профорієнтаційної роботи. Педагог писав, що треба вчити дітей обирати професію за покликанням та прагнути до чесної праці, допомагати нужденним і цінувати дружбу.

З поміж найважливіших засобів виховного впливу В.Мацьків виокремлює такі:

- добрий приклад старших: "...коли батьки хочуть, щоб їх діти були побожні, працюючі, точні у словню ванні своїх обов'язків, тверезі, правдомовні; коли хочуть, щоб діти шанували їх та любили свій нарід, щоб пізнали своє походження, свою культуру та свою

минушину, зоб вміли мужньо обстоювати свої права та примусити інших респектувати їх, щоб жили у згоді та єдності із своїми та рівночасно вміли пошанувати чуже, якщо воно на пошану заслуговує – мусять самі все це виконувати та світити гідним прикладом” [2, с.37]:

- навчання: “...розумно проведене поучення (наприклад, щодо шкідливості тютюнопаління) може дати дуже добрі наслідки, головню тоді, коли молодь dorocтає і вміє вже думати” [2, с.38];

- примус у вихованні: “...бувають часом ситуації, де не можна нічого вдіяти ані добрим прикладом, ані поучуванням, а уступити перед дитиною недоцільно, або й зовсім шкідливо. В такому випадку приходиться вжити примусу” [2, с.38];

- звичка: “...дітям треба вліщувати такі звички, які їм дуже потрібні, наприклад, миття зубів та інші гігієнічні практики, здоровлення знайомих, відступлювання свого місця старшим особам, виконання задач у призначеному часі, відповідне складання одежі перед спанням та багато інших [2, с.39];

- нагорода: “...нагороди дається дітям, які краще сповнили свої завдання, чи зробили такі вчинки, яких інші діти не хотіли, чи не могли виконати” [2, с.40];

- покарання: “...кара не мусить бути тілесна, чи фізична. ... догана, відмовити дозволу на якусь приємну дія дитини річ. Відмовити їй дозволу іти на прогулянку чи до театру. Відмовити взяти участь у відвідинах близької та дорогої нам особи і т.п.” [2, с.40]. І найважливіше – бути послідовними у покаранні, інакше дитина звикне до легковажності батьків і в майбутньому не буде серйозно ставитися до їх розпоряджень;

- читання українських книг: “...подібно як молитва наших дітей відбувається в рідній мові, так і перша лектура мусить бути рідна. Коли з літами дитина навчиться розрізняти зерно від полови, коли зуміє оцінити своє і чуже, можна дати дитині і чужомовну книжку, але без контролю цього робити не вільно” [2, с.41].

- традиції: в сім’ї, де свято дотримуються національних традицій “...діти стараються продовжувати родину та національну традицію і збагатити її своїми власними вчинками [2, с.42].

Не оминув В.Мацьків увагою і найтипівіші виховні помилки. Педагог відносив до них:

- фізичне насильство: “...за часте вживання фізичних кар, як ліку на всі недомагання дитини, замість прослідити причину недомагань та найти кращий виховний засіб”;

- гіперпротекція, а саме: “...велику поблажливості батьків, де не батьки виховують, а дитина накидає їм свою волю”, що призводить до формування несамостійності чи яскраво вираженої емансипації;

- гіпопротекція, а саме: “...байдужість батьків до того, що дитина читає та які видовища оглядає”;

- неузгодженість і суперечливість установок батьків на процес виховання, коли “...що батько забороняє, це мати дозволяє, часто поза відомістю батька і навпаки”, що позбавляє дитину відчуття стабільності оточуючого світу, породжуючи в неї підвищену тривожність;

- фінансування навчання та домашньої праці дитини, коли “...давання дитині грошей, як нагороду за її успіхи, чи за яку небудь допомогу батькам в праці”;

- велику довіру до дитини, за якої : “...виявляння за великого довіря до дитини, як, пізнавши це, може це довіря надуживати”;

- обожнення дитини, а саме: “...роблення ляльки з дитини, яка служить радше для забавки для батьків; найчастіше для мами”;

- відсутність співпраці сім’ї із школою, коли “замала, або жадна співпраця батьків зі школою, а дуже часто неузгіднена дія у вихованні” [2, с.55–56].

У здійсненому нами аналізі наведено лише огляд низки окремих положень із педагогічної спадщини Володимира Мацьківа. Водночас їхнє окреслення дозволяє в узагальненні стверджувати, що педагог був непересічною, відданою своїй нації особистістю, а його погляди та ідеї не втратили актуальності й для сучасної освіти України та зарубіжжя.

1. Мацьків В. Наші виховні проблеми / Володимир Мацьків. – Філядельфія, 1965. – 79 с.
2. Мацьків В. Наші діти і їх виховання / Володимир Мацьків. – Філядельфія, 1966. – 57 с.
3. Мацьків В. Чи виховання може змінити людину? / Володимир Мацьків. – Філядельфія, 1963. – 68 с.

*Volodymyr Mazkiv outlooks for family education in the Ukrainian Diaspora of the U.S.A. are presented in the article. The content, tasks, directions, ways of children’s education in the Ukrainian family in the U.S.A are analyzed.*

*Key words: V.Mazkiv, Diaspora, family education, the U.S.A.*

УДК 37.013

ББК 74.22.1

*Руслана Романішин*

## ОБЧИСЛЮВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У КУРИКУЛЯРНІЙ ТЕОРІЇ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ДЕРЖАВ

*У статті розкривається значення терміну “курукулум” у контексті європейського освітнього досвіду. Показується вплив курикулярної теорії на формування ключових компетентностей школярів, зокрема обчислювальної компетентності. З’ясовується, що до складу курикулуму входить Державний стандарт та програма з математики. Аналізується вітчизняний Державний стандарт початкової освіти з точки зору його компетентнісної спрямованості.*

*Ключові слова: курикулум, європейський освітній простір, компетентнісний підхід, обчислювальна компетентність, Державний стандарт, програма з математики.*

**Постановка проблеми.** Процес інтеграції України в європейський і світовий простір зумовлює необхідність переосмислення підходів до розв’язання ряду освітніх задач. Зокрема, постає потреба у орієнтації освіти на досягнення певної мети, яка виражається у відповідних результатах навчання конкретного учня. В умовах сьогодення актуальності набуває поняття компетентності учня, що визначається багатьма чинниками. На думку міжнародних експертів компетентності є індикаторами, що дозволяють визначити готовність випускника до життя, його подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства.

Розглядаючи різні підходи до побудови змісту освіти та організації процесу навчання у європейському просторі слід виділити у цій царині теорію курикулуму.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Концептуальні теоретико-методологічні положення компетентнісного підходу та шляхи його впровадження в систему освіти представлені в наукових працях А. Андрєєва, В. Антипової, В. Байденка, В. Болотова, В. Введенського, С. Гончаренка, О. Дахіна, Е. Зеєра, І. Зимньої, Д. Іванова, В. Краєвського, О. Лебедева, О. Локшиної, М. Лук’янова, Д. Махотіна, Н. Ничкало, О. Овчарук, Г. Пахомової, Н. Селезньової, В. Сєрикова, С. Сисоєва, Ю. Татура, Ю. Фролова, А. Хуторського, В. Шадрикова та ін. Проблема формування ключових, загально предметних та предметних компетентностей учнів знаходиться у центрі уваги українських науковців – Т. Байбари, Н. Бібік, О. Біди, С. Бондар, М. Вашуленка, І. Гудзик, Л. Коваль, О. Локшиної, О. Онопрієнко, О. Овчарук, О. Пометун, К. Пономарьової, О. Савченко, С. Трубачевої та ін. Вченими визначено зміст основних дефініцій “компетентність” та “компетенція”, здійснено порівняльну характеристику ключових компетентностей в європейських освітніх системах та розглянуто методичні аспекти формування в молодших школярів компетентностей та компетенцій.

Дослідження курикулуму європейських держав присвячені праці зарубіжних (Й. Альстед, Я. Алхасов, Л. Бігар-Хорнстейн, Д. Гемільтон, Г. Вайнер, М. Епл, Д. Уокер, Дж. Кемплінг, А. Крішан, Л. Стенхаузом, Р. Тайлер, П. Хьорст) та вітчизняних (О. Локшина, Л. Писарева) вчених.

**Метою статті** є дослідження європейських освітніх документів щодо формування ключових компетентностей, зокрема обчислювальної через призму реалізації компетентнісного

підходу та представлення його у освітньому стандарті, що входить до національного курикулуму.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний етап розвитку Європейської системи освіти характеризується визначенням переліку ключових компетентностей, які слід формувати у молодого покоління. У цьому контексті компетентність становить нову одиницю виміру освіченості людини, а основна увага акцентується на результатах навчання, в якості яких розглядається не сума завчених знань, умінь, навичок, а здатність діяти в різноманітних проблемних ситуаціях.

На початковому етапі запровадження компетентнісного підходу в освіті означення понять *компетентність* та *компетенція* у трактуванні різних освітніх організацій різнилися між собою. Переломним моментом стало оприлюднення дослідження, яке проводилося за сприяння Організації економічного співробітництва та розвитку упродовж 1997 – 2003 рр. у країнах-членах Євросоюзу “Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади”, відоме під назвою DeSeCo (*Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations*), яку ініціювала група експертів у галузі освіти, бізнесу, праці, здоров’я та представники міжнародних, національних освітніх, державних та недержавних організацій. Завдяки програмі “DeSeCo” була здійснена значна робота щодо систематизації та узагальнення досвіду багатьох країн у царині компетентнісно орієнтованого підходу в освіті [5, с. 9]. Як підсумок виконаної роботи зазначається, що проблема розвитку особистісних здібностей є найактуальнішою у європейському освітньому просторі [7].

Аналізуючи звіти країн-учасниць проекту, ми звернули увагу на той факт, що ключовими компетентностями вважаються базові вміння: читати, писати, говорити, слухати, математичні знання. Таким чином, формування у молодших школярів усвідомлених, міцних, гнучких обчислювальних навичок є актуальним не лише в Україні, а й в усьому світі, з огляду на набуття молодими людьми ключових компетентностей.

Поряд із поняттями, пов’язаними з компетентнісним підходом, у світовому освітньому просторі зустрічається термін “*курукулум*”, який розглядається як багатовимірний проект для позначення реалії, що охоплює структуру, процес трансляції і оцінювання засвоєння учнями соціального досвіду в межах навчального закладу [6, с. 82].

У перекладі з англійської мови “*curriculum*” означає курс навчання. З огляду на це курикулумом називається такий курс навчання, який визначає зміст і об’єм знань, умінь, навичок, які необхідно обов’язково засвоїти, а також зміст розділів і тем з розподілом їх за роками навчання і виконання якого направлено на досягнення певних результатів.

Основним завданням курикулуму є надання всім учасникам освітнього процесу (учням, вчителям, батькам, представникам громадських та державних організацій, роботодавців і т. д.) орієнтирів для його організації та здійснення, а освіта розглядається як стратегічний ресурс розвитку суспільства та передбачає здійснення якісних перетворень на кожному з його рівнів [1, с. 8–9]. Вона орієнтована на результат повинна дати відповідь на питання чого нового повинні навчитися учні після завершення навчання. Як зазначав Я. Алхасов аналізуючи зміст і структуру курикулуму “за об’єкт навчання приймається не зміст освіти, що є характерним для традиційної освітньої системи, а результати навчання в вигляді здобутих базових компетенцій випускники школи. На національному рівні – це багаторівнева система очікуваних результатів по освітніх галузях у вигляді ключових компетентностей” [1, с. 8]. З огляду на це національний курикулум розглядається як концептуальний документ, який визначає статус, специфіку навчальних предметів, змістові лінії, основні принципи організації навчального процесу, оцінювання і моніторингу досягнень учнів.

З точки зору філософії освіти курикулум розуміється як форма представлення знань, мінімальний список інформаційних одиниць [4, с. 146]. Цим терміном позначається основна одиниця освітнього процесу – курс навчання, навчальний план, програма науки, а в найбільш широкому значенні – сукупність навчального змісту, планів, методів, структур, ілюстративного матеріалу, усіх видів посібників, включаючи паперові, матеріальні, аудіо-візуальні, комп’ютерні

гощо [4, с. 160]. По окремим предметах курикулум охоплює наступні етапи: концепцію предмету, яка включає його загальну характеристику, зміст та структуру.

Як зазначає О. Локшина у первинному варіанті в царині освіти термін курикулум визначався як “шлях, яким повинен йти учень у рамках соціально визначеної мапи знань”. Мова йде про проходження учнем певного курсу навчання, який пропонується закладами освіти [6, с. 83]. Аналізуючи його історію було зазначено, що традиційний курикулум, зокрема початкових шкіл, розпочав формування у середньовіччі і поряд з навчанням читанню і письму передбачав навчання лічбі [6, с. 85].

В умовах трансформацій суспільного устрою у курикулярній галузі навчальні досягнення учня розглядаються як продукти виробництва. У курикулярній теорії виокремлюється так званий “підхід виконання”, який ототожнюється з формуванням в учнів ключових та предметних компетентностей [6, с. 92].

За визначенням Сесілії Блаславскі, фахівця у царині порівняльної освіти курикулум – відповідний договір між суспільством, державою та спеціалістами в галузі освіти відносно курсу навчання, який учні мають пройти у відповідний період свого життя. Загалом курикулум визначає:

- для чого навчатися;
- що вивчати;
- коли вивчати;
- де навчатись;
- як навчатись;
- з ким навчатися [2, с. 1].

Курикулум визначає основи і елементи освіти, їхню послідовність і кількість часу, що відводиться для оволодіння ними, особливості навчальних закладів і процесу навчання, методи і ресурси для викладання і навчання (підручники і технології), оцінювання і профіль викладачів [3, с. 259]. У цьому контексті підручники і методичні посібники є документами курикулуму, оскільки вони спрямовують процес викладання і навчання у закладах освіти.

В українській системі освіти термін “курукулум” не вживається, однак, український курикулум шкільної освіти, за твердженням С. Клепко існує. До його складу входять:

- положення з Законів щодо освіти;
- сукупність Державних стандартів (сюди входить Державний стандарт початкової загальної освіти);
- Базовий навчальний план, який входить до стандарту;
- відповідні навчальні (освітні) програми;

низка документів МОІ (накази, листи, рекомендації, в яких формулюються ті чи інші вимоги щодо курикулярних документів, наприклад про конкурси програм і підручників) [3, с. 260]. Розглянемо основні компоненти нинішнього українського курикулуму (Державний стандарт початкової загальної освіти та програма з математики для 1–4 класів).

Термін “*стандарт*” визначається Міжнародною організацією зі стандартизації (*International Organization for Standardization, ISO*) як “встановлений на основі консенсусу та схвалений визнаним органом документ, який запроваджує для загального та багаторазового застосування правила, керівництва та характеристики для проведення діяльності і визначає результати цієї діяльності з метою досягнення оптимального рівня порядку у конкретному контексті” [6, с. 114]. Як зазначає С. Клепко основна сутність освітнього стандарту – бути репрезентантом знань і компетентностей, якими громадянин має оволодіти з метою ефективної участі в культурі суспільства, надавати розгорнуту відповідь на питання: “*Які освітні потреби молоді потрібно задовольнити?*”. Тому проблема національних освітніх стандартів вирішується на перетині трьох сфер суспільства – стану знання, людських ресурсів та економіки освіти [4, с. 172]. Аналіз європейського досвіду уможливує висновок, що розуміння компетенції є вирішальним викликом для укладачів стандартів [4, с. 192].

У Державному стандарті 2011 р., який було впроваджено з 1 вересня 2012 р. зазначено, що він ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти. Терміни, пов'язані з реалізацією компетентнісного підходу (громадянська компетентність, ключова компетентність, ключова компетенція, соціальна компетентність та компетентність з питань інформаційно-комунікаційних технологій, компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, комунікативна компетентність, міжпредметна компетентність, міжпредметні естетичні компетентності, предметна компетентність, предметна компетенція, предметна математична компетентність, предметна природознавча компетентність, соціальна компетентність) мають чітке трактування згідно з цим документом.

Програма з математики для 1–4 класів, розроблена авторським колективом у складі: О. Онопріско, С. Скворцової, Н. Листопад, спрямована на реалізацію мети та завдань освітньої галузі, визначених у Державному стандарті початкової загальної освіти. Згідно з цією програмою «навчання математики забезпечує формування у молодших школярів ключових компетентностей. У пояснювальній записці до програми автори зазначили, що «основним завданням навчання математики є опанування учнями предметних математичних компетенцій» [8, с. 133–134].

Серед предметних компетентностей, якими має оволодіти молодший школяр, виокремлено і математичну компетентність, яка визначається як особистісне утворення, що характеризує здатність учня створювати математичні моделі процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час розв'язування навчально-пізнавальних та практикозорієнтованих завдань. У структурі предметно-математичної компетентності виділяється обчислювальна складова, яка являє собою готовність учня застосовувати обчислювальні вміння та навички у практичних ситуаціях.

Аналіз європейських освітніх документів уможливив висновок, що курикулуми ряду європейських держав передбачають формування ряду ключових компетентностей, а з точки зору нашого дослідження – обчислювальної компетентності.

Курикулярні рекомендації щодо обов'язкової освіти у Шотландії містять вивчення математики. Освіта Великої Британії на основі Закону про реформу освіти (1988 р.) визначається Національним курикулумом, який є стандартом базової освіти для Англії, Уельсу та Північної Ірландії. До обов'язкових навчальних предметів, які становлять «ядро» належить математика, а серед ключових компетентностей цього предмету є обчислювальна компетентність. На державному рівні зазначається необхідність вміти лічити та застосовувати числа. Стандарти освіти Румунії (1995 р.) та Естонії (1996 р.) побудовані на компетентнісній основі, а у ролі Державного стандарту виступає Національний курикулум, який включає перелік ключових компетентностей, яких мають набути учні на різних рівнях навчання, зокрема. Обчислювальної компетентності. У стандарті Нідерландів серед 8 запропонованих сфер є вивчення математики з акцентом на практичне використання набутих знань [6, с. 122–128].

**Висновки.** В результаті аналізу європейських освітніх документів було встановлено, що обчислювальна компетентність як складова предметної математичної компетентності формується у ряді європейських держав на основі документів, що входять до складу Національного курикулуму.

1. Алхасов Я. Содержание и структура курикулума как новой модели обучения в Азербайджанской республике / Яшар Алхасов // Витоки педагогічної майстерності. – 2013. – Випуск 12. – С. 8–14.

2. Браславски С. Курикулум / Сесилия Браславски. – Париж: Международное Бюро Образования, 2003. – 5 с.

3. Кленко С. Курикулум як архітектура освіти: інституційні, стратегічні і тактичні аспекти / Сергій Кленко // Філософія освіти. – 2009. – № 1–2 (8). – С. 258–273.

4. Кленко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / Сергій Кленко // Полтава: ПОІНПО, 2006. – 328 с.

5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.

6. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія / О. І. Локшина. – К.: Богданова А. М., 2009. – 404 с.

7. Определение и отбор компетенций (DeSeCo): Теоретические основания. Стратегический доклад [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://yandex.ua/click>.

8. Романишин Р. Реалізація компетентнісного підходу у навчанні молодших школярів у нових програмах та підручниках з математики / Руслана Романишин // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Вип. 33 / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – С. 133–137.

*The article deals with the term "curriculum" in the context of European educational practice. It shows the impact of curriculum theory on the formation of key competencies of learners, particularly their computing competence. It turns out that the curriculum includes state standards and programs. The author analyzes the Ukrainian State standard of primary education in terms of its competency orientation.*

*Key words: curriculum, European educational space, competence-based approach, computing competency, State standard, Math program.*

УДК 37:371.64

ББК 74.03 (4 Укр.3)

*Ірина Скоморовська*

### **ЧИТАЦЬКА АКТИВНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ МІЖВОЄННОЇ ДОБИ**

*У статті розглянуто проблему формування читацької активності дітей молодшого шкільного віку у науковій спадщині західноукраїнських педагогів у 20-30-ті рр. ХХ ст., а також сформульовано вимоги до змісту дитячої літератури у визначений період, проаналізовано техніку «тихого і голосного» читання, розкрито сутність роботи над текстом; охарактеризовано правила гігієни читання.*

*Ключові слова. Читання, читацька активність, техніка читання, «тихе і голосне» читання, гігієна читання, західноукраїнські педагоги, міжвоєнна доба.*

**Актуальність дослідження.** В Національній доктрині розвитку освіти у ХХІ ст. зазначено, що освіта в Україні спрямована на втілення національної ідеї, на виховання громадянина і патріота рідної держави, на прищеплення учням любові і поваги до української мови та культури. Важливу роль у різнобічному формуванні особистості поряд із закладами освіти відіграють громадські та культурні організації, позашкільні заклади, бібліотеки. Особливе місце у залученні дітей та молоді до культурних надбань нації посідають книги, журнали та часописи. Взагалі, традиційним для кожного народу є сприйняття книги як фактора духовного зростання особистості, як засобу підтримання національної ідеї та патріотичної думки. Зокрема, галицький дослідник парохіальних бібліотек отець В. Мельник зазначав: «Книга – це твір людської душі. Це прояв людського розуму і досягнень людини в царині духа і життя. Це джерело, цілюще й животворне джерело думок. Це скарбівня, в яку зложено великі вартості життя: духові набуток!» [9, с. 12].

Високо оцінюючи дидактичний та виховний вплив літератури на формування особистості школяра, західноукраїнські педагоги міжвоєнної доби намагалися знайти найбільш ефективні способи формування у дітей молодшого шкільного віку навичок читання, читацької культури та активності. На сьогоднішній день, проблема формування читацької активності та культури школярів початкової школи також є актуальною, оскільки комп'ютеризація та технічний прогрес значно послабили інтерес молодого покоління до друкованого слова. Тому вважаємо за доцільне, звернутися до досвіду західноукраїнських педагогів у справі популяризації читання серед школярів у першій третині ХХ ст.

**Мета статті** – проаналізувати досвід західноукраїнських педагогів міжвоєнної доби щодо формування у дітей молодшого шкільного віку навичок читання, читацької активності та культури.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Важливим освітнім осередком, де українські педагоги залучали дітей до читання рідномовних книжок, була школа. У першому класі вчителі формували у дітей уміння читати. Цьому аспекту роботи відводилося важливе значення, оскільки оволодіння школярами технікою читання значною мірою визначало подальшу їх читацьку активність. На думку галицької громадської діячки Наталії Дорошенко, для читання треба виробляти силу волі, оскільки читач, який недостатньо володіє технікою читання, зустрічається з певними труднощами: “незвика до напруги думка працюватиме повільно, розум швидко втомлятиметься” [4, с.344]. Лише постійна практика читання сприятиме розвитку звички до розумової праці, інформація сприйматиметься легше і читання буде приносити як користь, так і задоволення.

Закарпатський педагог Августин Волошин також стверджував, що для розуміння творів діти повинні передовсім оволодіти правильною технікою читання. Педагог виокремив такі його рівні: “технічне – коли учень складає звук до звука; плавне читання – коли учень кожне слово виразно вимовляє, при протинці (комі – І. С.) на хвилинку стає, а при крапці знизить голос; чуттєве читання – коли наголосом і піднесенням виражається почування прочитаного змісту; сценічне або риторське читання – вимагає викликання мистецької здібності учня” [2, с.456–457]. Отже, щоб краще засвоїти прочитане, школярі опановують техніку плавного читання, яке здійснюється вголос, оскільки чуттєве і сценічне читання призначене для декламації творів.

На переконання закарпатського педагога Д. Саса, навчання дітей техніки плавного читання необхідно здійснювати теж у декілька етапів: насамперед, педагог навчає учнів правильно і швидко зв'язувати склади, при цьому діти мають усвідомлювати, що кожне слово потрібно читати окремо, як окремо воно надруковане у книзі. Відтак, слід приступати до навчання дітей правильно ставити наголос та формування вміння читати прийменники, які пишуться окремо від слів, проте вимовляються разом з ними. Оволодіваючи технікою плавного читання, школярі навчалися читати, враховуючи розділові знаки, зокрема, при комі вони робили паузу, не понижуючи голос, а при крапці – паузу з пониженням голосу [10, с.15–16]. Д. Сас вказував, що діти зможуть оволодіти вмінням плавного читання лише за умови постійного вправління в читанні вголос, при цьому тут багато важить професійний рівень педагога, його вміння методично правильно організувати навчання.

На відміну від закарпатського освітянина, галицький освітній і громадський діяч Я. Кузьмів стверджував, що найкраще розуміння дітьми прочитаного твору відбувається не вголос, а при “тихому” читанні. Наголошуючи на його перевагах, педагог підкреслював: “читаючи тихо, читаємо скорше, бо відпадає потреба замінювати зорові знаки на голосові, а тому й більше уваги можна присвятити саме розумінню тексту... Саме тихе читання має на меті: а) навчити охоплювати зором (і “думкою”) відразу цілі слова, згодом більші цілості; б) зрозуміти можливо всебічно текст; в) в той спосіб підготувати й уможливити голосне змістове читання” [5, с.47].

Педагогам, які організовували тихі чи голосні читання, закарпатський дослідник Олександр Маркуш радив періодично робити перерви під час читання дітьми творів. Для кращого сприйняття змісту прочитаного, вчений пропонував робити невеличкі інсценування творів: “годину читання треба оживити драматизацією, най представлять, заграють, переживуть діти то що перед тьм читали” [8, с.40]. О. Маркуш підкреслював, що під час читання діти повинні сидіти рівно та книгу не підносити близько до очей.

Водночас, О. Маркуш наголошував, що завдання школи не лише навчити дітей читати, а й “привичаючи дітей до читання – указати дітям на той скарб, якій собрано в книжці и якій доступний для кожного, хто хоче читати и образовати самого себе” [8, с.40]. Відтак, потрібно вміти читати вдумливо та свідомо. Дослідник, що друкувався у західноукраїнській пресі, Степан Сірополко з цього приводу підкреслював, що “необхідно не тільки стежити за вибором книжок для дітей, але й вчити їх читати – розуміти та переживати прочитане” [13, с.264]. Саме тому, на переконання багатьох педагогів,

доцільним було дотримання при читанні певних правил, які забезпечували легке сприйняття та розуміння творів.

Наприклад, С. Сірополко стверджував, що привчаючи дітей до читання з ранніх років життя, слід всіма силами стримувати їх від несвідомого читання, яке зумовлює поверхове сприйняття змісту твору. Йдеться про те, що після прочитання школярем твору варто проводити детальний аналіз прочитаного, виявляти як він сприйняв та зрозумів текст. “Читання книжки тільки тоді принесе найбільшу користь, – стверджував вчений, – коли лектура йде в супроводі дискусії. Уміло проведена дискусія допоможе встановити основні думки на ґрунті яких, читач легко зможе шляхом дальнішого відповідного читання придати нові знання та привести їх в певний порядок” [13, с.262].

Галицький педагог М. Семчишин також наголошував на необхідності здійснення детального аналізу прочитаного тексту. Обговорення прочитаної книги і роз'яснення незрозумілих її аспектів забезпечує глибоке розуміння учнями твору. Для кращого засвоєння школярами змісту книги, на думку дослідника, було доцільним виконання письмових вправ: “Це значить, що учень передаючи прочитаний та засвоєний зміст, мусить, рівночасно подумати про відповідну форму вислову, мусить уміти висказати свої почуття, настрої та переживання. В тій цілі він, виказуючись на тему прочитаного, вживає до певної міри висказів, фраз, запозичених з книжки, що поволі зближує його до літературної мови і вчить вміло нею орудувати в слові й письмі” [11, с.100].

Цікава думка тодішніх педагогів стосовно проведення словникової роботи при читанні. Так, Р. Шкляр, наголошуючи, що часто діти під час читання, зустрічаються з маловідомими чи невідомими словами, наполягав, що “обминати їх не можна, треба поспробувати “поконати” їх” [14, с.61]. У такому випадку варто вести словник, де читач записував би незрозумілі слова. Користь такої роботи насамперед у тому, що діти все частіше звертатимуться за знанням до книги, збагачуватимуть словниковий запас.

Таким чином, формування читацької активності молодших школярів значною мірою залежить від рівня техніки читання; сформованості навичок “тихого і голосного” читання; вміння свідомо та вдумливо читати. Важливе значення у роботі з дітьми молодшого шкільного віку належить проведенню бесіди після читання твору, здійснення словникової роботи.

В контексті досліджуваної проблеми, вважаємо доцільним більш детально зупинитися на вимогах щодо змісту творів різних жанрів, оскільки, за твердженням С. Сірополка кожна книга “повинна бути синтезом краси і моральних ідей” [12, с.132]. Відтак, важливим джерелом виховання особистості видатний закарпатський педагог А. Волошин вважав книжки релігійно-морального змісту, які описували “біблійні картини життя старозавітних патріархів, життя Ісуса Христа, картини з життя святих” [3, с.55]. Педагог стверджував, що наявність релігійно-морального компонента у творах для юнацтва сприятиме формуванню в молоді ідеалів правди, добра, краси та християнських чеснот – любові, чистоти, мужності.

Актуальними все ще залишаються вимоги до дитячої літератури, задекларовані К. Малицькою під час виступу на Першому просвітньо-економічному конгресі у Львові (1909). Просвітня діячка наголошувала, що дитяча книга повинна не лише розвивати фантазію читача, його естетично-моральні, етичні та наукові почуття, а й учити “оминати все, що на вид злом не є, містить одначі отрую, хоч не раз у дуже гарній формі” [7, с.138]. Таким “злом” галицький педагог вважала надмірну наявність фантастичного елемента, який відривав читачів від реальності. Зокрема, К. Малицька стверджувала: “ось, що є для дітей літературним трійлом, що незаметно тонкою струйкою вливає ся в їх серця і згодом викривлює в них здорову мораль” [7, с.139].

Отже, аналізуючи вимоги до дитячих книжок західноукраїнських педагогів зазначали: для того, щоб вплив книги на свідомість дитини був корисним, доцільно, щоб її зміст відображав гуманістичні погляди, національно-патріотичні ідеї, народні традиції, а також історію рідного краю.

Доцільними вважаємо поради педагогів щодо оформлення літератури. О. Маркуш наголошував, що книги для дітей повинні відповідати гігієнічним та естетичним вимогам.

Гігієнічні вимоги – виразний, сприятливий для дитячих очей розмір шрифту, а естетичні – це ті, згідно з якими текст, малюнки, таблиці розмішені таким чином, що сприяють кращому розумінню читачем матеріалу і, крім того, як зазначив педагог, “приємно вражають око” [8, с.34]. Як слушно зауважив Б. Заклинський, гарно ілюстрована книга не тільки викликає в дитини інтерес до змісту твору та заохочує до читання, а й розвиває “мистецький смак”. вчить відчувати красу та знаходити її у повсякденному житті [6, с.94].

Важливим завданням батьків та педагогів є роз’яснення дітям правил гігієни читання. Дане питання докладно розкрито у статті “Як читати книжки” (Пчолка, 1931), де автор з ініціалами А. И. радив “наукові та серйозні твори читати зранку, коли “голова ще свіжа”, тоді як оповідання і повісті – ввечері. Для цього варто вибирати тихе місце, де ніхто не турбував би. Сідати треба так, щоб світло падало зліва або спереду. Читання доцільно переривати для осмислення прочитаного тексту та відпочинку” [1, с.144]. Автор застерігав, що шкідливо читати при поганому освітленні, лежачи або під час приймання їжі.

**Висновки та перспективи дослідження.** Проблема формування читацької активності школярів була завжди актуальною і залишається такою і на сьогоднішній день, оскільки в книгах відображені суспільно-політичні, морально-етичні. Читаючи книги, дитина духовно збагачується і розвивається, її світогляд розширюється, і з індивіда вона перетворюється на індивідуальність, особистість, яка має власну думку і систему цінностей. Саме тому нестача доброї книжки може призвести до духовного та інтелектуального зубожіння нації. Вимогою сьогодення є здійснення широкої пропаганди серед дітей найкращих зразків вітчизняної та світової літератури. Залучення дитини до читання повинно розпочинатися у сім’ї, продовжуватися у дитячому садочку, школі та в закладах позашкільної освіти, і лише за цієї умови у юних читачів розвинеться жадоба до читання, прагнення до знань та розумового зростання.

1. А. И. Як читати книжки / А. И. // Пчолка. – 1931. – Ч. 6. – С. 143–146.
2. Волошин А. Педагогічна методологія // Педагогічні твори / упоряд. І. М. Кляп. – Ужгород: ВАТ Вид-во “Закарпаття”, 2007. – 576 с.
3. Волошин А. Педагогіка і дидактика / А. Волошин – Ужгород, 1935. – С. 55.
4. Дорошенко Н. Самоосвітник і книжка / Н. Дорошенко // Життя і знання. – 1935. – Ч. 12. – С. 343–344.
5. Завгородня Т. “Виховати творчого, працездатного і продуктивного громадянина” (Педагогічна концепція Я. Кузьмива) / Т. Завгородня. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 87 с.
6. Заклинський Б. Діточа книжка / Б. Заклинський // Учитель. – 1926. – Ч. 4–6. – С. 90–101.
7. Малицька К. Видавництва для дітей і молодіжки / К. Малицька // Перший український просвітньо-економічний конгрес. – Львів, 1910. – С. 126–151.
8. Маркуш О. О наукованню читаня / О. Маркуш // Учитель. – 1934. – Ч. 3–4. – С. 33–40.
9. Мельник В. Книжка, її роля, її значення, її вплив / В. Мельник // Нова Зоря. – 1930. – Ч. 29. – С. 12.
10. Сась Д. Обучення плавному чтенію / Д. Сась // Народная школа. – 1936. – № 1. – С. 14–18.
11. Семчишин М. Домашня лектура в навчанні української мови в уселюдній школі / М. Семчишин // Учительське слово. – 1939. – Ч. 13. – С. 97–107.
12. Сірополко С. Право на існування дитячої літератури та вимоги щодо цієї літератури / С. Сірополко // Народна Просвіта. – 1926. – Ч. 5–6. – С. 131–134.
13. Сірополко С. Провід в дитячій читанні / С. Сірополко // Народна Просвіта. – 1926. – Ч. 11–12. – С. 262–264.
14. Шкляр Р. Уміле читання й нотування / Р. Шкляр // Учительське слово. – 1939. – Ч. 9. – С. 61–64.

*The article considers the problem of the formation readers' activity primary school children in scientific heritage of Western teachers in the 20-30-th years of the twentieth century, as well as requirements to the content of children's literature in a certain period, analyzed the technique of "quiet and loud" reading, the essence of the text; characterized rules of hygiene reading.*

*Key words: Read, reader's activity, reading technique, "quiet and loud reading, hygiene reading, Western teachers, the period between wars.*

## ВИЩА ШКОЛА

Галина Борин

УДК 378.134

ББК Ч 74. 261

### КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ УКРАЇНИ

*У статті проаналізовано погляди учених на проблему формування моральної культури студента в умовах професійної підготовки до майбутньої педагогічної діяльності та окреслено оптимальні шляхи щодо культурного розвитку особистості майбутнього фахівця в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.*

*Ключові слова: професійна підготовка, моральна культура особистості, культурний розвиток, професійно-особистісні якості.*

На сучасному етапі оновлення українського суспільства, відродження духовної культури нації науковці та практики визначають нові напрями і пріоритети освітньої галузі. Зокрема, у Державній національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Національній доктрині розвитку освіти”, “Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки” наголошено на необхідності підвищення якості підготовки педагогічних працівників, формування їх професійних умінь. Демократизація навчально-виховного процесу у закладах освіти вимагає підвищення моральної культури педагога. А це вимагає переорієнтації вищої педагогічної освіти на духовне, культурне та емоційне збагачення студентів, залучення їх до світу загальнолюдських цінностей та спілкування в гуманістичному стилі.

Загальні питання реалізації культурологічного підходу, його системотвірна роль для педагогічної теорії і практики обґрунтовується у роботах С.Баллера, В.Біблера, Є.Бондаревської, І.Зязюна, М.Кагана, Н.Крилової, О.Рудницької, В.Сластьопіна, Г.Тарасенко, Н.Щуркової. Учені зосереджують свою увагу й на різних аспектах формування моральної культури особистості. Так, у працях І.Зязюна та С.Гончаренка проаналізовано моральні та етичні сторони цієї проблеми. Питання культури особистості як соціокультурного явища, досліджують такі учені як Т.Адуло, В.Біблер, Л.Бусва, М.Гончаренко, М.Кагана, В.Семенова та ін. На проблемах забезпечення підготовки до самоаналізу особистісно-професійних якостей зацентровано у працях (М.Войновича, А.Капської, Л.Карамушки, Н.Коломінського, О.Пехоти, П.Подкасистого, М.Портнова, П.Решетникова, Р.Скульського, В.Сластенина, А.Старєвої тощо. Зокрема учені акцентують на тому, що готовність до педагогічної професії передбачає формування таких моральних якостей особистості, які забезпечать майбутньому педагогу можливість усвідомлено і компетентно здійснювати професійну діяльність. Незважаючи на посилення наукового інтересу до означеної проблеми, недостатньо розробленим є питання формування моральної культури особистості в процесі професійної підготовки до майбутньої педагогічної діяльності.

В межах дослідження проаналізуємо погляди учених щодо формування моральної культури особистості та окреслимо оптимальні педагогічні підходи щодо культурного розвитку студента у вищому навчальному закладі.

Загальновідомо, що сновним чинником становлення моральної культури суспільства є загальна культура особистості, яку розглядаємо як необхідний комплекс загальнокультурних знань, ціннісних уявлень, універсальних засобів пізнання, мислення, форм практичної діяльності, без оволодіння якими неможливі взаєморозуміння, взаємодія та гармонія особистості і суспільства. Жодна людина не народжується соціальною та культурною, моральною чи аморальною, а стає такою лише в процесі своєї життєдіяльності. Все більше учених та педагогів наголошують на тому, що лише освічена та високоморальна людина здатна повноцінно виконувати свої соціальні функції в суспільстві й одночасно реалізовувати себе в своїй професійній діяльності.

У процесі підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності необхідно створити такі умови, які б сприяли формуванню та розвитку особистісно-професійних якостей, що забезпечує підпорядкування зовнішніх і внутрішніх умов саморозвитку особистості в її оволодінні професійною діяльністю. Як вважає О. Карпенко, емоційно-ціннісні властивості особистості можуть змінюватись впродовж професійної діяльності (під впливом ситуацій, змісту діяльності, категорій батьків вихованців), оскільки вони є психічним особистісним утворенням [1, с. 64] і безпосередньо впливають на якість педагогічної діяльності.

Зазначимо, що професійне навчання, як відомо, будується на взаємодії того, хто навчається (студента), і того, хто навчає (викладача). У навчально-виховному процесі вищого навчального закладу студент і викладач перебувають в зонах розвитку особистісного та професійного досвіду. В результаті цього значущими у професійному навчанні студента стають потреби, мотиви навчально-пізнавальної діяльності, особистісні цілі і здібності, а для викладача – мета, зміст, форми, методи й прийоми підготовки, засоби навчання. Слід також відзначити, що у навчальній діяльності в майбутнього фахівця розвиваються професійно-особистісні якості, які згодом проявляються в професійно-педагогічній діяльності. Якості особистості М. Ярмаченко визначає як загальні якості, які визначаються насамперед здібностями і характером [2, с. 513]. *Професійно-особистісні* якості визначаємо як цілісну сукупність елементів внутрішньої структури особистості, що визначають зміст соціально значущих і професійно важливих властивостей випускника вищого навчального закладу та забезпечують успішність професійної діяльності.

У контексті нашого дослідження освіту педагога розглядаємо в загально-професійному та особистісному значеннях. У загально-професійному значенні – це освітній процес у ВНЗ, що визначає можливості розвитку та межі діяльності майбутнього педагога, його ініціативність, компетентність, творчість, спроможність орієнтуватись у мінливій ситуації, ефективно розв'язувати практичні завдання та досягати запланованих результатів. У особистісному – це здатність до самовдосконалення і вміння послуговуватись відповідними засобами задля забезпечення ціннісно-особистісного професійного розвитку.

В очах батьків і дітей педагог має статус “морально вищої” людини [3, с. 55]. Особливо це стосується батьків і педагога, він є своєрідним “взірцем для наслідування” не лише для вихованців, а й для батьків, оскільки виконує просвітницькі функції. Тому до майбутнього вихователя ставляться особливі вимоги з формування та розвитку необхідних професійно-особистісних якостей. Студентам ВНЗ під час навчально-виховного процесу притаманна спонтанна поведінка. Майбутні педагоги здебільшого обирають “демонстративний” стиль спілкування, прагнуть подолати “формальні вимоги”. Як зазначає В. Семиченко, виникає “подвійна мораль”, студенти начебто “грають у педагога” [3, с. 56] у процесі моделювання педагогічних ситуацій під час лабораторно-практичних занять та проходження практики, а у вільний час перестають контролювати свою поведінку.

Характер є стрижнем особистості, головним визначальником її індивідуальності. Виділяються дві групи з-поміж рис характеру. Перша виражає систему ставлень до дійсності (до інших людей, праці та її результатів, до самого себе). Риси характеру, в яких виражено ставлення до інших людей, охоплюють такі моральні якості як чуйність, гуманність, чесність тощо. Другу групу характеру становлять вольові риси, що визначають уміння і готовність керувати своєю поведінкою згідно з певними принципами. В особистісних якостях поєднано вроджене і набуте [4, с. 351]. Згідно з міркуваннями ученого, інтегративна сукупність фізичних, інтелектуальних, загальнокультурних і моральних якостей функціонують як складові педагогічної культури педагога. Відповідно, учені виділяють наступні моральні якості: любов до дітей, тактовність, прагнення до самоудосконалення, чуйність, тактовність, безконфліктність, гуманність, толерантність, порядність, відповідальність, дисциплінованість, чесність та ін.

У дослідженнях останніх років (Г. Балл, І. Бех, С. Гончаренко, О. Пехота, В. Семиченко) з проблем гуманізації педагогічної підготовки педагога наголошено на моральних якостях,

які необхідно розвивати в стінах ВНЗ у процесі професійно-педагогічної підготовки: емпатія, толерантність, здатність розуміти і приймати унікальність особистості; прагнення до емоційної підтримки іншого; здатність обґрунтовувати свої вчинки і виділяти мотиви діяльності; рефлексія [5, с. 45–48].

Принциповими для нас є міркування А. Старєвої та О. Пехоти [5, с. 48–49], які вважають, що у процесі підготовки педагога необхідно формувати *особистісні професійні якості*, в яких відображено загальну і професійно-педагогічну спрямованість. Це відповідальність, любов до дітей, благородство, доброта, принциповість, правдивість, працьовитість; *емоційно-вольові якості особистості* (витримка, самовладання, вимогливість).

Певний інтерес для нашого дослідження становлять судження В. Семиченко, О. Галус, Л. Зданевич, П. Решетнікова. Учені виділяють *інтегральні якості*, які прямо не співвідносяться з одним певним явищем, однак формуються за участю усіх чинників навчально-виховного процесу. А саме: становлення певної структури характеру; формування індивідуального стилю діяльності; оптимізація індивідуальної системи життєвих і професійних цінностей; формування стійкої професійної позиції; загальної гуманістичної спрямованості особистості [6, с. 103].

Відповідальність педагога вважаємо однією з найважливіших професійно-особистісних якостей педагога з погляду його обов'язків та професійного становлення, оскільки він несе відповідальність за виховання та розвиток дитини у тісній взаємодії з батьками вихованців. Тому відповідальність є не лише важливою моральною категорією, але й має інтегральну характеристику.

Відповідальність – категорія етики і права, що відображає особливе соціальне і морально-правове ставлення особистості до суспільства; характеризується виконанням морального обов'язку та правових норм [7, с. 49]. За переконанням О. Чуприни, відповідальність – це співвідношення здатності та можливості людини виступати суб'єктом своїх дій; здатність людини свідомо, добровільно виконувати певні вимоги й здійснювати поставлені перед нею завдання; робити правильний моральний вибір [8, с. 175]. У контексті формування професійних умінь та навичок важливість формування відповідальності розглядаємо у таких напрямках: відповідальності педагога перед дитиною за її повноцінний морально-психологічний, фізичний, розумовий розвиток; за підвищення педагогічної культури молодих багьків; за дотримання морально-етичних норм і цінностей, що впливають з суспільних і громадських вимог до особистості педагога-професіонала, здатного впливати на “суб'єктів” (батьків, дітей) педагогічної взаємодії. Це вимагає від майбутнього педагога удосконалення та розвитку відповідних моральних професійно-особистісних якостей, належного рівня сформованості знань та вмінь шляхом наповнення у ВНЗ навчальних курсів науково-теоретичною, культурологічною інформацією, спрямованою на формування професійних цінностей та цілей.

Важливим чинником формування моральної культури особистості є таке середовище, яке уможливило задоволення особистісної потреби у повазі, любові, співчутті, милосерді, толерантності, у забезпеченні спілкування, наповненого красою та духовним змістом. Неабияку роль у цьому відіграє особистість викладача, його уміння невимушено та відверто вести мову про складні поняття, а проблемний зміст практичних занять створює умови для розкриття кожним студентом своїх поглядів та переконань, що дає можливість викладачеві вчасно вносити корективи та певною мірою впливати на формування моральної свідомості та культури майбутніх фахівців.

Належної уваги варто приділяти самоаналізу та самовдосконаленню. Задля цього під час лабораторно-практичних занять використовували картки обліку рівня сформованості професійно-особистісних якостей. Експертну оцінку доповнювали самооцінкою. Для відстеження рівня професійно-особистісного зростання студентів склали загальну карту розвитку їхніх моральних якостей. Така робота давала можливість більше уваги приділити студентам з низьким рівнем розвитку певної якості. Скажімо, у тих, хто засвідчив низький рівень тактовності, детальніше контролювали рівень опанування ними понятійним апаратом

під час засвоєння теоретичних курсів з дошкільної педагогіки, методик дошкільної освіти, основ педагогічної майстерності шляхом проведення семінарсько-практичних і лабораторних занять (вправа “Впевнені, невпевнені, некоректні відповіді”). Давалися різноманітні поради для розвитку тактовності. Аналогічну роботу проводили з іншими групами студентів, в яких було виявлено професійно-особистісні недоліки. Для самодіагностики застосовували різноманітні тести (“Діагностика рівня емоційної стабільності і здатності до керування емоційним самопочуттям”. “Прагнення до творчої діяльності”, “Чи готові ви до співробітництва?”, “Опитувальний листок Форверга на контактність”, “Уміння слухати і чути”, “Як у вас з почуттям гумору?”, “Психологічний самотренінг з розвитку навичок емпатії”, “Визначення типових способів реагування на конфліктну ситуацію”, “Діагностика вивчення студентами якостей толерантності при роботі з сім’ями”, “Наскільки Ви толерантні?”, “Методика комунікативної установки В. Бойко”, “Наскільки Ви терплячі до інших людей?”, “Наскільки добре володієте своїм настроєм?”).

Ефективними для формування моральної культури особистості є розвивально-стимулювальні вправи “Скажи про мене щось хороше”, “Плітки”, “Впевнені, невпевнені, некоректні відповіді”, “Скульптура”, “Вчимося спостерігати”, застосування яких сприяло формуванню моральної культури особистості студентів та активізації їх навчально-пізнавальної діяльності.

Прийом *співпереживання ситуації* застосовували задля формування моральних якостей (*емпатія, тактовність, відповідальність*) та умінь студентів налагоджувати роботу з вихованцями. Він розрахований на розвиток у майбутніх вихователів здатності не лише аналізувати, а й переживати все, що відбувається з дитиною та батьками.

Отож процес формування моральної культури особистості розуміємо як такий, що відбувається шляхом пізнання людиною самої себе, розвитку потреби самоудосконалення через самоосвіту та самовиховання, відкриття можливостей для реалізації своїх потенційних можливостей, досягнення результатів, осягнення навколишнього світу та свого зв'язку з ним. Таким чином, завдання щодо культурного розвитку студентів можна реалізувати тільки за умови реального зміщення акцентів педагогічної діяльності в бік гуманізації навчально-виховного процесу вищого навчального закладу. Сучасному суспільству потрібен фахівець, який не лише володіє достатньою сумою знань, а педагог з достатньою професійною та гуманітарною підготовкою, духовний світ якого сформований системою культурних цінностей.

Надалі дослідження означеної проблеми може здійснюватися у напрямі конкретизації тих компонентів педагогічного процесу вищого навчального закладу, які спроможні сприяти формуванню та розвитку моральної культури майбутніх фахівців у процесі їхньої професійної підготовки.

1. Карпенко О. Г. Соціальний працівник: деякі аспекти професійної підготовки: навчально-методичний посібн. / О. Г. Карпенко. – К.: Держ. ін-т розвитку сім’ї та молоді, 2007. – 144 с.

2. Педагогічний словник / за ред. Ярмаченка М. Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

3. Середницька А. Національні пріоритети розвитку дошкільної освіти / А. Середницька // Дошкільне виховання, 2006. – № 9. – С. 3.

4. Семиченко В. А. / Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу / За заг. ред. В. А. Семиченко. – Хмельницький: ХГПІ, 2001. – 253 с.

5. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб / [О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старева, К. Ф. Нор, В. І. Шуляр, І. М. Михайлицька, І. В. Манькусь, Г. В. Тихонова, О. С. Олексюк, О. І. Галицький; За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти]. – К.: Вид. А.С.К., 2003. – 240 с.

6. Даль В. Толковий словарь: В 4 т. – Т. 4. / В. Даль. – М.: Русский язык, 1982. – 420 с.

7. Решетников П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера: Кн. для преподават. высш. и средн. пед. учеб. Заведений / П. Е. Решетников. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 304 с.

8. Чуприна О. Проблема відповідальності соціального педагога / О. Чуприна // Ідея опіки дітей і молоді в історико-педагогічній науці: збірник наукових праць / за ред. Т. Завгородньої. – Івано-Франківськ, 2005. – 340 с.

*The views of scholars on the issue of formation of students' moral culture in the conditions of professional training for future educational activities are analyzed in the article and the best ways for cultural development of future specialists in the educational process of higher educational institutes are outlined.*

*Key words: professional training, moral culture of personality, cultural development, professional and personal qualities.*

УДК 378.37.013

ББК 32.016

Ольга Водяна

## ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ СІМ'Ї

*У статті розкрито сутність професійної підготовки майбутнього соціального працівника / педагога до здійснення соціального супроводу сім'ї та проаналізовано її можливі результати. Виявлено рівні професійної готовності майбутнього фахівця, обґрунтовано її критерії та показники. Окреслено можливі шляхи оптимізації професійної підготовки фахівців до здійснення соціального супроводу сім'ї.*

*Ключові слова: сім'я, соціальний супровід, соціальний працівник, соціальний педагог, професійна підготовка, навчально-виховний заклад.*

**Постановка проблеми.** Реформування системи освіти в сучасній Україні вимагає розробки нових стратегій її розвитку та підвищення рівня професійної підготовки фахівців. Для цього важливо змістити акценти з опанування студентами вищих навчальних закладів певного набору знань, умінь та навичок на формування їхньої компетентності, як результату професійної підготовки. Зазначене питання потрібно вирішувати в усій його повноті, розглядаючи компетентність соціального педагога / працівника як інтегративний показник, що включає професійні та загальнолюдські якості, необхідні особистості в подальшому професійному і соціальному житті. Підготовка високоосвічених кадрів, від знань і умінь яких значною мірою залежить розвиток нашої країни, підвищення її статусу в європейському просторі, конкурентоспроможність на ринку праці ставить перед колективами вищих навчальних закладів нові вимоги до якості фахової освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Професійна підготовка майбутніх фахівців у вищій школі є предметом численних наукових досліджень, що охоплюють різноманітні її аспекти. Зокрема, сучасну філософію вищої освіти формують роботи І. Зязюна, В. Кременя, В. Андрущенко. Проблеми неперервної професійної освіти, дидактики та методики навчання у вищій школі досліджували А. Алексюк, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, М. Лещенко, Н. Ничкало, О. Романовський, С. Сисосва, Л. Хомич. Особистісно орієнтований підхід до фахової підготовки вивчали Г. Балл, В. Рибалка. Значний внесок у розв'язання питання підготовки фахівців для соціальної сфери зробили Л. Міщик, А. Капська, О. Карпенко, В. Поліщук, І Трубавіна, С. Харченко та ін.

Однак, наявність значної кількості наукових праць не забезпечила всебічного розкриття проблеми ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців до здійснення різних видів соціальної роботи, у тому числі – соціального супроводу сімей. А відтак, **метою статті** є визначення та обґрунтування сутності професійної підготовки майбутнього фахівця до здійснення соціального супроводу сім'ї та окреслити можливі шляхи її оптимізації.

**Виклад основного матеріалу.** Соціальний супровід – це вид соціальної роботи, спрямованої на здійснення соціальних опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій населення (у тому числі, сімей) з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їх соціального статусу, мінімізації негативних наслідків чи навіть повного розв'язання проблем сім'ї або особи [1]. Основними завданнями соціального супроводу є: здійснення соціальної допомоги, надання соціальних послуг та соціальної реабілітації відповідно до потреб особистості та характеру самих проблем:



соціальне виховання, що включає створення умов та проведення заходів, спрямованих на оволодіння та засвоєння загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування соціально-позитивних ціннісних орієнтацій; психологічна, соціальна та юридична підтримка, призначенням якої є надання професійної посередницької допомоги у розв'язанні різноманітних проблем: консультування, у процесі якого виявляються основні напрями подолання складних життєвих обставин; збереження, підтримка і захист здоров'я сім'ї чи особи, сприяння у досягненні поставленої мети та розкритті їх внутрішнього потенціалу тощо [4, с. 9].

Однією з умов якісного соціального супроводу сім'ї є професіоналізм фахівця, який працює з даною сім'єю. Під професіоналізмом розумімо кваліфіковане виконання ним професійних обов'язків, яке можливе за наявності трьох складових компонентів:

- професіоналізму знань (полягає у здатності фахівця синтезувати інформацію з різних галузей науки у процесі здійснення соціального супроводу);
- професіоналізму спілкування (виявляється у готовності та умінні фахівця використовувати системні знання у взаємодії з сім'єю у цілому та кожним її членом зокрема);
- професіоналізму самовдосконалення (передбачає професійне самовдосконалення фахівця через самоосвіту і особистісне самовдосконалення через самовиховання) [2, с. 37].

Відсутність одного з означених компонентів у діяльності соціального працівника / педагога свідчить про відсутність або низький рівень його професіоналізму.

На основі детального аналізу наукових джерел, виділяємо такі рівні професіоналізму фахівця соціальної сфери:

1) допрофесіоналізм – рівень, через який проходять усі фахівці, тому що ніхто не народжується професіоналом. Гарні результати навчання не є запорукою високого професіоналізму, оскільки, як правило, практика відрізняється від теорії. Новачки можуть робити помилки, продуктивність і результати праці спочатку не радують. Пасивні люди затримуються на цьому рівні роками. На наш погляд означений рівень є допустимим;

2) професіоналізм – високе (професійне) володіння фахом, справою (професією). Спочатку фахівець трудиться за інструкцією, шаблоном, потім в його роботі з'являється місце для творчості (природно, в рамках, обумовлених специфікою діяльності). Професіонал сам ставить собі цілі в праці, сам мотивує себе на роботу, вбачаючи в ній сенс. У середині цього рівня умовно можна виділити менші рівні професіоналізму: адаптація до професії, самоактуалізація та етап вільного володіння професією. Вважаємо, що означений рівень є оптимальним;

3) суперпрофесіоналізм – це розквіт професійної діяльності, час досягнень і творчих успіхів. Зазвичай такий фахівець виходить за межі професії, і або починає її збагачувати, роблячи особистий внесок (пропонує нові шляхи вирішення проблем, впроваджує різні інновації), або починає освоєння нових професій, зазвичай суміжних (у цьому випадку він стає професіоналом-універсалом);

4) післяпрофесіоналізм – цей рівень досягається фахівцем із виходом на пенсію, а саме коли він стає експертом, консультантом, ділячись з іншими своїм професійним досвідом [2, с. 45-48].

Іноді практики соціальної (соціально-педагогічної) роботи виділяють ще й такий рівень, як псевдопрофесіоналізм. Зовні індивід здається активним у професійній сфері, але насправді результат його роботи наближається до нуля. По суті, про професіоналізм говорити в цьому випадку не доводиться [2, с. 51]. Ми вважаємо цей рівень недопустимим у професійній діяльності.

Професіоналізм фахівця формується у ході його професійної підготовки.

Аналіз сучасної наукової літератури [1; 2; 3] дозволяє визначити професійну підготовку майбутніх працівників соціальної сфери в контексті соціальної освіти, що має багаторівневий та багатоаспектний характер, є процесом і результатом формування, шляхом засвоєння системи знань, умінь та навичок, готовності до професійної діяльності в сфері соціального виховання і навчання, соціального захисту, підтримки, корекції та реабілітації клієнтів, які

перебувають у складній життєвій ситуації. Виходячи з цього, готовність до професійної діяльності розглядається нами як складне явище, що передбачає комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості та систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, які забезпечують успішність реалізації професійно-педагогічних функцій.

Під ефективністю професійної підготовки майбутніх соціальних працівників / педагогів розуміємо узагальнений, інтегрований показник якості навчальної діяльності. Ефективність, залежить по-перше, від мети, затрат ресурсів, умов виконання, по-друге від вибору методів оцінки ефективності та суб'єктивності того, хто проводить оцінку результатів [3, с. 64]. Оскільки означені процеси надзвичайно складні, то при визначенні ефективності враховується поняття "норма" (стандарт) як точка відліку, відносно якої можна визначити елементи системи нормативної регуляції життєдіяльності людини, суспільства.

Ефективність професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери визначається за реальними результатами їхньої роботи з урахуванням стажу, наявного досвіду та на основі глибокого аналізу самого процесу діяльності, а також думки клієнтів, колег, працівників соціальних інститутів [3, с. 65].

Для визначення рівня ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців використовують такі методи збору інформації: безпосереднє спостереження за практичною діяльністю спеціаліста (стилем спілкуванням з клієнтом, характером стосунків, рівнем задоволеності клієнта наданими послугами, участю фахівця в різних видах діяльності, атмосферою в трудовому колективі); бесіда з клієнтом, його оточенням; соціологічні експрес-опитування; аналіз статистичної звітності; математичне моделювання та прогнозування; метод самооцінки [2, с. 204].

Зібрана інформація є основою для висновків і пропозицій. Подальша робота з визначення ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних працівників / педагогів повинна включати:

а) моніторинг (постійне відстеження процесу діяльності для порівняння реального стану із запланованим. До інструментарію моніторингу входять спостереження, анкети, опитування);

б) оцінювання (виставлення оцінки результатів діяльності в умовних одиницях (балах, відсотках), а також в лінгвістичних оціночних судженнях. Залежно від часу втручання розрізняють вхідне, поточне і підсумкове оцінювання. Вхідне оцінювання здійснюється на початковому етапі втручання з діагностичною метою, щоб спланувати організацію професійної підготовки, визначити реальну мету та завдання, зміст, кінцевий результат. Поточне оцінювання здійснюється у ході втручання з метою визначення відповідності запланованих і очікуваних проміжних результатів, необхідності залучення додаткових заходів тощо. Воно полягає в систематичному спостереженні за процесом професійного становлення. Метою оцінювання є отримання даних про якісні зміни у майбутніх фахівців. Підсумкове оцінювання – це оцінка результатів професійної підготовки;

в) оцінку (виставляється за результатами якісних показників: наслідки навчання, безпосередні здобутки, позитивні зміни в поведінці). Оцінка ефективності може бути внутрішньою та зовнішньою. Внутрішню оцінку здійснюють спеціалісти, які безпосередньо реалізують професійну підготовку (самооцінка). Для зовнішньої оцінки створюють мультидисциплінарну команду, до складу якої входять фахівці зацікавлених у випускнику організацій, установ, закладів [3, с. 317–319].

Для практичного визначення ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних працівників / педагогів до здійснення соціального супроводу сім'ї необхідні критерії та показники, на основі яких визначається власне рівень ефективності. Продуктивним методом отримання оцінки ефективності є параметричний (порівняльний) метод. Він передбачає порівняння двох параметрів: на початку отримання професії і після отримання диплому про освіту. Різниця між двома параметрами є критерієм ефективності. Як відомо, критерій – це ознака, на основі якої проводиться оцінювання. Критерії мають бути об'єктивними, відображати суттєву інформацію, бути стандартом оцінки результатів діяльності. Кожен критерій включає групу якісних показників, які розкривають зміст і

дають характеристику досягнень [5]. Прикладом критеріїв ефективності професійної підготовки майбутнього соціального працівника / педагога можуть бути: результат розв'язання соціально-педагогічних проблем конкретного мікросоціуму; ступінь включення у різні види діяльності; динаміка змін у наданні професійної допомоги; ступінь розвиненості у фахівця демократичних гуманних стосунків, взаємодопомоги тощо.

Вважаємо, що показниками ефективності професійної підготовки є рівень знань, сформованість професійних умінь і навичок та здатність їх застосовувати на практиці, а також наявність професійних та особистісних якостей. Прийнятним показником ефективності професійної підготовки майбутнього соціального працівника / педагога може бути і рівень задоволення потреб клієнта та відповідність досягнутих результатів роботи до встановлених нормативів або стандартів [5].

Оцінка ефективності професійної підготовки фахівця до здійснення соціального супроводу сім'ї може бути як позитивною так і негативною.

**Висновки.** Отже, професійна підготовка – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом або спеціальністю, що спрямовується на засвоєння майбутнім фахівцем знань, формування у нього умінь і навичок, розвиток якісних позитивно-корисних ініціатив, творчості, формування ціннісних орієнтацій. Найбільш актуальними шляхами вдосконалення професійної підготовки майбутнього соціального працівника / педагога до здійснення соціального супроводу сім'ї, на наш погляд, є такі: розробка загальнодержавної програми з виховання інтересу до професії; вироблення єдиної концепції професійної орієнтації та відбору; оптимізація змісту, організаційних форм та етапів професійної підготовки майбутнього фахівця; залучення до означеного процесу професійної підготовки провідних спеціалістів центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, інших установ і організацій.

1. Капська А. Й. Деякі теоретичні аспекти соціальної роботи / А. Й. Капська // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2004. – № 2. – С. 5–14.

2. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти: монографія / О. Г. Карпенко; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Коло; Дрогобич, 2007. – 374 с.

3. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: [монографія] / Віра Аркадіївна Поліщук; [ред. Н. Г. Ничкало]. – Тернопіль: ТНПУ, 2006. – 424 с.

4. Соціальний супровід сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах: [методичний посібник] / І. Д. Зверева та ін. – К.: Держсоцслужба, 2006. – 104 с.

5. Трубавіна І. М. До питання про критерії ефективності соціальної роботи / І. М. Трубавіна // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2005. – № 4. – С. 110–112.

*The article deals with the essence of professional training of the social worker / teacher to the provision of social support of family and analyzed its results. We found the level of professional preparation of a future professional, grounded its criteria and indicators. Outlined possible ways to optimize the training of specialists for the implementation of social support to families.*

*Key words: family, social support, social worker, social educator training, educational institution.*

УДК 61. 007. 2: 378. 147(045)  
ББК 74. 580 (4 Укр)

*Іванна Гуменна*

### **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*У статті на основі аналізу наукових праць розглядається сутність поняття “професійна підготовка” та “професійна спрямованість”. Проаналізовано основні характеристики професійної спрямованості. Висвітлено основні завдання вищої медичної освіти у процесі професійної підготовки майбутніх лікарів.*

*Ключові слова: професійна підготовка, професійна спрямованість, медична освіта, майбутні лікарі.*

**Постановка задачі у загальному вигляді.** На сучасному етапі розвитку України медичну освіту не можна розглядати окремо від загальної системи професійної освіти, особливостей її розвитку, виховання професійної культури та гармонійного розвитку майбутнього лікаря. В останні десятиріччя система медичної освіти різних країн орієнтована на кінцевий результат – підготувати до етапу випуску з медичного навчального закладу лікарів, які володіють різнобічними навичками і мають широкий світогляд, можуть самостійно приймати професійні рішення на підставі володіння визначеним колом функцій і завдань. Всесвітня організація охорони здоров'я запровадила таке визначення сучасного висококваліфікованого лікаря як особи, що “надає допомогу, приймає рішення, спілкується, керує та враховує інтереси й потреби суспільства” [6, с. 28].

Видатний лікар ХХ століття, академік М. Амосов вважав, що головним напрямом формування особистості є використання можливостей освіти. Адже саме освіта розвиває інтелект та підвищує рівень компетентності людини у будь-якій сфері діяльності, але особливо це стосується медичного фаху [6, с. 57].

Важливим завданням вітчизняної системи охорони здоров'я є підготовка висококваліфікованих фахівців відповідно до сучасних стандартів надання медичної допомоги населенню з урахуванням сучасного рівня розвитку медичної науки і практики [1, с. 5].

Медичні університети не стоять осторонь цієї програми, проте вони мають брати більш активну участь у процесах реформування охорони здоров'я, науково обґрунтовуючи ці шляхи та забезпечуючи практичну підготовку відповідних кадрів [1, с. 6].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить, що проблемам професійної підготовки лікарів, окремим її теоретичним та практичним аспектам присвячено праці І. Вітенка, О. Грандо, С. Грандо, Г. Кондратенка, Б. Криштопи, В. Кудіна, В. Ороховського, М. Шегедина та ін. Питання теорії та практики виховання студентів вищих медичних закладів досліджували М. Воловська, Т. Дем'янчук, А. Остапенко, А. Ткаченко, Р. Тарасов.

Так, досліджуючи професійну підготовку лікарів в університетах Австрії, Г. Кліц виокремила структурні компоненти й особливості професійної підготовки лікарів; охарактеризувала основні сфери професійної діяльності (просвітницька діяльність щодо формування здорового способу життя і відповідального ставлення громадян до свого здоров'я; практична діяльність у сфері охорони здоров'я і надання медичних послуг; наукова діяльність у сфері медицини; освітня діяльність; управління закладами охорони здоров'я та функції (лікувально-профілактична, відтворювальна, соціально-гуманістична, виховна, соціально-престижна, культурно-творча, управлінська) [3, с. 38].

У науковій праці С. Тихолаз у науковій праці “Педагогічні умови розвитку професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів” обґрунтовано педагогічні умови розвитку професійної спрямованості майбутніх медичних працівників в освітньому середовищі вищого медичного навчального закладу; визначено критерії (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, поведінковий), показники та рівні професійної спрямованості студентів медичних ВНЗ; охарактеризовано сутність і структуру професійної спрямованості майбутніх лікарів [7, с. 2].

Однак, наукових досліджень в галузі професійно-педагогічної підготовки медичних працівників є недостатньо. Тому ця проблема є особливо актуальною сьогодні, коли новим вимірам у реформуванні професійної підготовки майбутніх фахівців є створення нової концепції гуманної освіти, наближеної до життя і діяльності. Професійна діяльність медичного працівника потребує певної системи професійних, психолого-педагогічних і методичних знань, навичок і вмінь, що відповідають сучасним вимогам до професійної підготовки фахівців.

Аналіз педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що, не зважаючи на значний інтерес науковців до проблеми розвитку професійної спрямованості особистості, цей аспект дослідження продовжує залишатися актуальним і відкритим для наукового пошуку. Причина полягає в багатоаспектності термінологічних трактувань цієї категорії, недостатній теоретичній і практичній розробці питань розвитку професійної спрямованості

студентів-медиків на етапі навчання у ВНЗ. Зазвичай дослідники звужують зміст поняття “професійна спрямованість”, трактуючи його як професійне самовизначення особистості, що завершується вибором професії і відповідного навчального закладу. За таких умов ігнорується той факт, що формування професійної спрямованості майбутніх лікарів, процеси її зміцнення, послаблення чи переорієнтації відбуваються також у період підготовки студентів у вищому навчальному закладі.

**Мета статті** полягає в теоретичному аналізі педагогічної проблеми підготовки майбутніх лікарів.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна освіта у вищому медичному навчальному закладі передбачає окрім вивчення фахових дисциплін на основі поглибленого вивчення конкретної галузі знань, яка відповідає професійній спеціальності, і широку загальнокультурну підготовку, що охоплює гуманітарні, соціально-економічні, природничо-наукові дисципліни і загальнокультурний блок має забезпечити розвиток світогляду майбутнього лікаря, створити умови для його життєвого і професійного самовизначення, сприяти оволодінню професійної культури.

Психолого-педагогічна, предметна і загальнокультурна підготовка тісно взаємопов'язані і сприяють гармонійному розвитку особистості лікаря. Проте, недостатній рівень професійної культури лікарів, необхідної для забезпечення ефективної суспільної діяльності складають реальну проблему.

Професійна культура – це усвідомлена система, що містить у собі професійно-значимі особистісні якості майбутніх лікарів, професійно-необхідні знання, вміння і навички, професійний досвід, творчий підхід до вирішення завдань, безперервний професійний розвиток фахівця у галузі медицини впродовж його професійного життя [5, с. 98].

Аналіз педагогічних і психологічних джерел свідчить про існування різних підходів до трактування поняття “професійна спрямованість”. Це важливе особистісне утворення розглядається як сукупність професійних інтересів (С. Крягдже); узагальнене ставлення до професії (В. Абрамова, Б. Ломов, Н. Кузьміна та ін.); психологічна готовність до вибору напрямку майбутньої професійної діяльності (Б. Федоришин, Ю. Коньшина); особливе ставлення індивіда до професії і до себе як професіонала (В. Маралов); індивідуальна структура цінностей особистості (М. Гейжан); єдність почуття й прагнення до оволодіння професією (О. Землянська); схильність до певного виду діяльності (О. Каганов); система захоплення, бажань, інтересів, нахилів, ідеалів, світосприймань і переконань (Г. Кашканова); комплекс емоційно-ціннісних ставлень індивіда до професійної діяльності (Ю. Вавілов, Л. Мітіна); вибіркове ставлення до професії (В. Кривневич). [7, с. 7].

С. Тихолаз у своєму дослідженні наводить основні характеристики професійної спрямованості:

1) професійна спрямованість – це комплексна якість особистості, що формується на певному етапі її розвитку в результаті соціалізації (професіоналізації), структура якої зумовлена структурою й функціями професійної діяльності, спеціалізацією і соціальними вимогами до професійних і особистісних якостей відповідної категорії фахівців;

2) професійна спрямованість інтегрує професійно релевантні складові мотиваційно-ціннісної сфери (потреби, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації) і виявляється у вибіркового ставленні особистості до світу професій загалом і до конкретно обраного фаху;

3) професійна спрямованість є невід'ємною складовою професійної готовності фахівця, яка визначає мотивацію оволодіння професійною діяльністю, індивідуальний стиль та ефективність її виконання;

4) професійна спрямованість виступає важливим мотиваційним чинником, що спонукає особистість до систематичного аналізу процесу та результатів власної діяльності, самооцінки професійно важливих якостей і постійного професійного самовдосконалення;

5) розвиток професійної спрямованості є складним, тривалим і динамічним процесом, який відбувається протягом усього періоду професійної підготовки і трудової діяльності особистості та проходить через ряд послідовних стадій: виникнення і формування

професійних намірів, професійне навчання, професійну адаптацію, повну або часткову самореалізацію особистості в праці [7, с. 8].

У тлумачному словнику сучасної української мови подано три визначення поняття “професійна освіта”:

1) сукупність знань, навичок і вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом вищої і середньої кваліфікації;

2) підготовка в навчальних закладах спеціалістів для трудової діяльності у певній галузі народного господарства, науки, культури;

3) складова системи освіти [2, с. 374].

Ураховуючи сучасні реалії вітчизняної медицини підготовка майбутнього лікаря має дещо специфічний характер. Для підготовки фахівця бажаним є безпосередній контакт з високопрофесійними фахівцями своєї галузі та в подальшому становленні професійного мислення.

Сучасний підхід до проблеми професійної підготовки медичних працівників передбачає створення базової системи фахових знань, умінь і навичок, яка забезпечує:

1) оволодіння специфічними закономірностями професійної підготовки фахівця медичного профілю;

2) оволодіння сучасним комплексом методів, засобів і форм лікування, що охоплює всі сторони й етапи професійної підготовки медичного працівника;

3) розвиток сучасного професійного мислення, що дає змогу в майбутньому кваліфіковано вирішувати професійні проблеми [6, с. 254].

Одним із основних напрямків у роботі викладачів зі студентами-медиками є підготовка лікаря-фахівця з високою професійною культурою. Усі дисципліни, які викладаються у вищих медичних навчальних закладах мають сприяти розвитку особистості майбутнього фахівця з низкою професійних знань та вмінь, та належним рівнем професійної культури в діяльності лікаря. Важливим є використання інноваційних форм та методів для набуття студентами необхідного досвіду під час занять:

– заохочення студентів-медиків до активної участі в роботі студентських наукових конференцій для сприяння покращення професійного рівня знань і гармонійного розвитку особистості майбутнього лікаря;

□ опрацювання літератури на медичну тематику, подання інформативних доповідей;

□ кураторська робота викладача, як засіб підвищення професійної культури лікаря, орієнтує студента на обрання вірного професійного шляху;

□ індивідуальні бесіди, обговорення науково-популярних фільмів на медичну тематику, що є рушійною силою в процесі становлення студента фахівцем своєї справи [3, с. 39].

Провідні фахівці медичної галузі наголошують, що швидкий розвиток науково-технічного прогресу вимагає від медичних університетів досягнення якісного нового рівня способу подання навчального матеріалу шляхом впровадження повітряних інформаційних технологій. Серед них: телекомунікаційні лекції та відео-конференції; окремі Web-портали навчально-методичних матеріалів; комп'ютеризована бібліотечна система; віртуальні комп'ютерні програми для вивчення як теоретичних так і клінічних дисциплін; дистанційні методи навчання та оцінювання знань і практичної компетентності студентів [1, с. 6].

**Висновки.** Отже, вищим навчальним закладам необхідно організувати систематичну роботу щодо прогнозування змісту освіти для професійної підготовки фахівців на перспективу з урахуванням компетентнісного підходу, забезпечувати модернізацію навчального процесу на засадах новітніх досягнень у сфері освіти та науки. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці спеціальних методик для цілеспрямованого формування професійної підготовки майбутніх лікарів.

1. Богатирьова Р. В. Основні завдання вищої медичної освіти у процесі реформування системи охорони здоров'я України / Р. В. Богатирьова // Медична освіта. – 2013. – Вип. 2. – С. 5–8.

2. Великий тлумачний словник української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2005. – 1728 с.

3. Кліщ Г. І. Професійна підготовка лікарів в університетах Австрії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Г. І. Кліщ. – Тернопіль, 2013. – 20 с.

4. Мазепа Х. І. Історико-педагогічні аспекти підготовки медиків / Х. І. Мазепа // Вісник Львів. ун-ту. – 2004. – Вип. 18. – С. 37–43.

5. Никитин В. А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов: учеб. пособие / В. А. Никитин. – М.: Московский психолого-социальный инст., 2002. – 236 с.

6. Поляченко Ю. В. Медицинское образование в мире и в Украине / Ю. В. Поляченко, В. Г. Нередерий, А. П. Волосовец. – Харьков: ИПП "Контраст", 2005. – 464 с.

7. Тихолаз С. І. Педагогічні умови розвитку професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / С. І. Тихолаз. – Вінниця, 2011. – 23 с.

*The article deals with the meaning of the phenomena "professional preparing", "professional orientation" on the basis of the analysis of scientific works.*

*The basic characteristics of the professional orientation have been analyzed. The main tasks of higher medical education in the professional preparing of future doctors have been elucidated.*

*Key words: professional preparing, professional orientation, medical education, future doctors.*

УДК 378.011.3-051:36

ББК 74.58

**Віталій Делянченко**

### **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ**

*У статті охарактеризовано основні концептуальні положення та умови формування толерантності у майбутніх студентів – соціальних педагогів в системі вищої освіти України.*

*Ключові слова: формування толерантності, структура толерантності, концептуальні положення формування толерантності.*

Останнім часом в умовах трансформації Українського суспільства дедалі частіше спостерігаються кризові явища в площині повсякденних стосунків людей між собою. Політична та економічна нестабільність ведуть до проявів інтолерантності, ксенофобії, нетерпимості у громадян нашої держави. Як слід прогресує криза основних інститутів виховання: сім'ї, освітніх установ, молодіжної субкультури. Тому надзвичайно актуальним стає процес оптимізації виховного простору вищої школи та питання дотримання принципів гуманізму і толерантності під час отримання вищої освіти. Суспільство покликало вирішувати питання конструктивних комунікацій у соціумі багатьох спеціалістів: соціальні психологи, соціологи, політичні психологи, соціальні працівники, соціальні педагоги. Саме вони мають допомагати дитині максимально комфортно увійти до соціуму. Поняття "соціалізація" є базовою дефініцією соціальної педагогіки. У процесі соціалізації формуються соціальні якості, цінності, знання, навички людини. Крім цього, відбувається засвоєння людиною соціальних норм, цінностей, культури, яка існує в даному суспільстві. [1, с. 17]. Допомогти сформувати в дитини адаптаційні здібності, виховати в неї повагу до оточуючих на засадах гуманізму, толерантності, стати повноправним членом суспільства – основне завдання соціального педагога. Тому, на наш погляд, важливою професійною якістю соціального педагога є толерантність.

Метою статті є визначення концептуальних положень, що дають змогу зрозуміти, виділені нами педагогічні умови формування толерантності у майбутніх студентів – соціальних педагогів.

Унаслідок огляду науково-педагогічних досліджень з'ясовано, що в працях М. Андреев, Т. Білоус, О. Волошина, В. Гришук, Я. Довгополова, О. Зарівна, А. Зінченко, О. Калач, Л. Ніколаєва, А. Скок, Ю. Тодорцевої, С. Толстікова проблема формування толерантності висвітлена окремими аспектами. У системі професійної підготовки студентів-

майбутніх соціальних педагогів бракує комплексного вивчення цієї проблеми, зокрема програмами гуманітарних дисциплін не передбачено всебічного опанування теорією і практикою толерантної комунікації в процесі професійної діяльності. Між суб'єктами навчально-виховного процесу ВНЗ трапляються нетерпимі взаємини, що негативно впливає на якість педагогічних дій та ефективність професійної діяльності його випускників [3].

Проблемі теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки педагогічних умов формування толерантності знаходить своє осмислення в наукових працях М. Андреева, Я. Довгополової, Ю. Ірхіної, О. Мірошник, Ю. Тодорцевої.

На наш погляд розробка педагогічних умов формування толерантності майбутніх студентів – соціальних педагогів потребує визначення концептуальних ідей в сукупності теоретичних положень, які визначають стратегію і тактику нашого наукового дослідження. Визначені концептуальні положення дають змогу сформулювати педагогічні умови формування толерантності. У загальному розумінні "концепція" – це система поглядів, то або інше розуміння явищ, процесів, умов [4].

Концептуальні положення відповідають структурі толерантності та педагогічним умовам, які ми теоретично обґрунтовуємо. Зазначимо, що під концептуальним положенням ми розуміємо теоретичне положення, яке сприяє розумінню, трактуванню явищ і процесів, що відповідно до поставлених дослідницьких завдань підлягають вивченню та перетворенню в ході дослідження [5]. Аналізуючи підходи до структуризації поняття "толерантність", ми дійшли висновку, що найбільш відповідною до прийнятого нами визначення толерантності є структура толерантності за О. Клепцовой.

Таким чином, спираючись на структуру толерантності О. Клепцовой, О. Столяренко [7, с. 32–33] (з нашою модифікацією), ми вирішили, що в процес формування толерантності, як професійно значущої якості особистості студентів – майбутніх соціальних педагогів необхідно включити такі складові: мотивація (усвідомлення потреби) у виявленні толерантної поведінки (мотиваційно-ціннісний етап формування), знання сутності толерантності (когнітивний етап формування), емоційне переживання толерантності (емоційно-вольовий етап формування) та діяльність спрямована на використання набутого досвіду толерантності (поведінковий (діяльнісний, коннативний) етап формування).

Вищесказане свідчить про необхідність визначення таких соціально-педагогічних умов, які б сприяли швидкому та ефективному формуванню толерантності як професійної якості в студентів – майбутніх соціальних педагогів. **Метою статті** стало визначення концептуальних положень, що дають змогу зрозуміти, розтлумачити виділені нами педагогічні умови відповідно до поставлених завдань.

Основне концептуальне положення полягає в тому, що ми розробляємо умови виходячи з філософсько-освітньої парадигми феномену толерантності, суть якої, у нашому випадку, зводиться до того, що одним з основних факторів формування толерантності майбутніх професіоналів є наявність спеціально створеного виховного простору, який, перш за все сприяє формуванню мотиваційно-ціннісного компоненту толерантності.

Освітньо-виховний простір є одним з напрямів національної концепції освіти, яка схвалена Указом Президента України "О Национальной стратегии развития образования в Украине на период до 2021 года" [8]. В концепції зазначено, що стратегічними напрямками державної політики у сфері освіти повинні стати: реформування системи освіти, в основу якої покладатиметься принцип пріоритетності людини. А також те, що важливою складовою державної гуманітарної політики має бути всебічне виховання у молоді толерантності. На наш погляд однією з умов формування толерантності у майбутніх студентів – соціальних педагогів має стати створення в університеті спеціального виховного простору. Необхідність його створення вбачається і у положеннях вказаної вище Концепції освіти.

Друге концептуальне положення обумовлене положеннями синергетики. В нашому випадку ми маємо на увазі, той факт, що першоджерелом всього існуючого виступає (відповідно до сучасною науковою картиною світу) інформація. І зокрема інформація про

навички толерантної поведінки що може бути отримана за допомогою використання інтерактивних технологій в освітньому середовищі університету. Ми пропонуємо використання інтерактивних технологій для формування толерантності у студентів – майбутніх соціальних педагогів тому, що це навчання, засноване на активній взаємодії всіх учасників один з одним і з викладачем. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де викладач і студент рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання. Інакше кажучи, інтерактивне навчання - це навчання з добре організованою зворотним зв'язком суб'єктів і об'єктів навчання, з двостороннім обміном інформацією між ними. Інтерактивні технології за В. В. Гузеєвим - це вид інформаційного обміну тих, хто навчається (в нашому випадку студентів) з навколишнім інформаційним середовищем. [9].

Упровадження в навчально-виховний процес інноваційних технологій, тренінгів, рольових ігор, семінарів, диспутів, обговорень сприятиме встановленню в студентській групі таких стосунків, як довіра, терпимість, взаємодопомога, турбота, що впливатиме на формування навичок толерантної взаємодії студентів [2]. Вирішальним у виборі інтерактивних технологій задля формування толерантності у студентів-майбутніх соціальних педагогів як особистісного новоутворення стало те, що вони спрямовані не тільки і не стільки на закріплення вже вивченого матеріалу, скільки на вивчення нового.

Третє концептуальне положення пов'язане з діяльнісною парадигмою, що в нашому випадку передбачає включення майбутніх соціальних педагогів в таку діяльність, яка б максимальною мірою сприяла формуванню у них якостей толерантності. Діяльністю, що допомагає сформувати, виховати в майбутніх студентів-соціальних педагогів такої якості як толерантність ми вважаємо волонтерську діяльність. Тобто безоплатну добровільну діяльність з допомоги відповідним особам, які цього потребують. Вихованці дитячих будинків та притулків, ветерани ВВВ та праці, підлітки, що мають проблеми з поведінкою та стосунками з оточуючими та однолітками. Ось не повний перелік потребуючих волонтерської допомоги та людського тепла і уваги. Можна зазначити, що пріоритетними напрямками роботи ВЗ “СОВА” є робота з людьми з обмеженими можливостями; робота з дітьми девіантної поведінки; робота з дітьми, позбавленими батьківської опіки та піклування; підготовка культурно-дозвілєвих програм для дітей та молоді; робота з профілактики соціально-негативних явищ у підлітковому та молодіжному середовищі; допомога державним та недержавним соціальним службам та організаціям у розробці та реалізації проектів та програм; розробка та реалізація навчальних програм підготовки тренерів-волонтерів; організація роботи з правової просвіти дітей та молоді; робота з пропаганди здорового способу життя. Ми вважаємо, що саме ця діяльність – добровільна, милосердна, безоплатна - становить основу для формування практичних навичок в майбутніх студентів – соціальних педагогів, що безпосередньо впливає на формування в них інтегральної професійної якості – толерантності.

Такою в узагальненому вигляді і є в нашому розумінні вихідна концепція розробки умов формування толерантності у майбутніх соціальних педагогів. Проблема вдосконалення процесу формування толерантності у майбутніх соціальних педагогів передбачає розробку й упровадження сукупності педагогічних умов, науковому обґрунтуванню й апробації яких і присвячено нашу дисертацію. Спочатку визначимося з трактуванням поняття “педагогічна умова”.

На думку Н. Посталюк, педагогічні умови – це “педагогічні обставини, які сприяють (або протидіють) прояву педагогічних закономірностей” [6, с. 93–94]. Саме така властивість умови, як сприяння змінам у педагогічній дійсності, є для нас смислоутворювальною при визначенні поняття “педагогічна умова”. Виходячи з цього, під педагогічними умовами формування толерантності у майбутніх соціальних педагогів ми розумітимемо спеціально організовані педагогічні обставини (сукупність заходів), які посилюють ефект процесу формування толерантності.

Ураховуючи теоретико-методичні положення, засновані на представлених вище концептуальних ідеях та на підставі визначення сутності феномену толерантності і її

структурних компонентів, ми дійшли висновку про необхідність розробки педагогічних умов, що уможливають здійснення готовності студентів майбутніх соціальних педагогів до цілеспрямованого формування толерантності як професійно значущої (необхідної) якості.

Виходячи з цього, нами було визначено такі педагогічні умови:

1. Забезпечення наявності освітнього простору з метою формування толерантності в процесі професійної підготовки в студентів – майбутніх соціальних педагогів;

2. Створення інформаційного простору;

3. Залучення студентів – майбутніх соціальних педагогів до активної соціально-педагогічної діяльності під час проходження практик та за допомогою залучення їх до специфічної волонтерської роботи.

Підсумовуючи, ми можемо зазначити, що визначені концептуальні положення формування толерантності у студентів – майбутніх соціальних педагогів, пов'язані з умовами формування професійних якостей у майбутніх фахівців, оптимізації виховного простору, а також визначення структури толерантності. У перспективі, визначені концептуальні положення дають змогу реалізувати педагогічні умови формування професійної якості толерантності майбутніх студентів – соціальних педагогів.

1. Безпалько О. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Безпалько – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.

2. Довгополова Я. Формування толерантних відносин студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. – Харків, 2007. – 206 с.

3. Зінченко А. Формування комунікативної толерантності студентів педагогічних спеціальностей університету в процесі гуманітарної підготовки: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Черкаси, 2012. 308 с.

4. Кокнова Т. // Концептуальні положення формування професійних якостей майбутніх викладачів засобами навчально-ігрової діяльності. – Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN23/13ktaznd.pdf>.

5. Луганцева О. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з сім'єю: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. – Луганськ, 2011. – 374 с.

6. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: Педагогический аспект / Н. Ю. Посталюк. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989. – 206 с.

7. Столяренко О. Формування критеріальної бази міжособистісної толерантності // Рідна школа, 2012. – № 3.

8. Указ Президента України. “Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” від 25 червня 2013 року – № 344/2013.

9. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

*The article describes the main conceptual terms and conditions of formation of tolerance among prospective students - social workers in the system of higher education in Ukraine.*

*Key words: development of tolerance, toletantnosti structure, conceptual provisions of tolerance formation.*

УДК 373.2:37.048.4

ББК 74.1

*Олена Добош*

### **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШЛЯХОМ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН**

*У статті розкрито актуальний аспект проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до управлінської діяльності шляхом вивчення нормативної дисципліни “Організація та керівництво ДНЗ”; розкрито його мету, завдання, зміст і охарактеризовано специфіку, а також доведено доцільність вивчення.*

*Ключові слова: підготовка, майбутні фахівці дошкільної освіти, управлінська діяльність, професійно-орієнтовані дисципліни, дошкільний навчальний заклад.*

**Постановка проблеми.** Нові пріоритети й соціокультурні цінності початку XXI століття, що стимулюють інноватизацію змісту, засобів, форм і методів професійно-педагогічної підготовки, активізують наукові дослідження у різних напрямках зумовили актуальність і значущість управлінського аспекту професійної підготовки майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів (ДНЗ). На сьогоднішній день існують суперечності між вимогами, що висуваються до випускника педагогічного вузу як менеджера освітнього процесу і реальним рівнем його підготовки, між накопиченим теоретичним і практичним досвідом управління освітніми системами і недостатнім теоретико-методологічним обґрунтуванням механізмів удосконалення культури управлінської діяльності майбутніх керівників. Для забезпечення професійної самореалізації особистості, формування високої кваліфікаційної майстерності керівників на державному рівні сформульовано стратегічні завдання, визначено основні напрями та шляхи реформування професійної освіти. Складовою професійної кваліфікації керівника, визначальним чинником вдосконалення управління закладом і результативності його управлінських дій є управлінська компетентність. Вивчення процесу професійної підготовки майбутніх керівників дошкільної освіти і пошук оптимальних шляхів формування особистості сучасного керівника є актуальним питанням.

**Аналіз наукових досліджень.** У контексті досліджуваної проблеми особливий інтерес становлять дослідження формування фахової компетентності (Г.Беленька; Н.Грама, Н.Лисенко, З.Плохій); характеристики професійно особистісних якостей керівника дошкільного закладу (Ю.Манилок, Т.Махія, Р.Шаповал), сфер його управлінської діяльності (О.Брюховецька, О.Куліш, Л.Пісоцька), особливостей його діяльності з кадрами (К.Крутий). Проблеми розвитку професійної підготовки фахівців з дошкільної освіти, формування особистості педагога, використання інноваційних підходів у його професійному становленні розкрито у працях К.Волинець, Л.Зданевич, Л.Машкіної, Л.Пісоцької, Н.Пичкало, С.Сисоевої, М.Сичової, Т.Слободянюк.

Низка публікацій вітчизняних дослідників яскраво ілюструє, що підготовка педагога дошкільного фаху, передусім, повинна відповідати вимогам сучасності. Це перша освітня ланка, від якої залежить рівень освіченості й вихованості майбутнього покоління. Їй притаманна своя специфіка, що ґрунтується на дидактичних закономірностях побудови фахової підготовки у вищому навчальному закладі, як процесу. За безумовної важливості наведених вище досліджень рівень дослідженості порушеного аспекта проблеми підготовки керівника ДНЗ залишається недостатнім.

**Мета статті:** розглянути підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти до управлінської діяльності в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін як актуальну проблему.

**Виклад основного матеріалу.** На сучасному етапі управління дошкільним навчальним закладом вимагає від керівника наукової компетентності, майстерності та постійного вдосконалення. Ефективність виконання функціональних обов'язків керівника перебуває у прямій залежності від рівня його професіоналізму. Відповідно до Закону України "Про дошкільну освіту" особа, яка має вищу освіту не нижчу від освітньо-кваліфікаційного рівня "спеціаліст", стаж роботи у галузі дошкільної освіти не менше трьох років, а також організаційні здібності може бути призначена керівником ДНЗ [2]. Таким чином, кожен студент, який одержує диплом за III освітньо-кваліфікаційним рівнем "Спеціаліст" повинен володіти знаннями, вміннями та навичками управлінської діяльності.

У сукупності характерних традиційних рис сучасного управлінця-професіонала, а саме: ініціативність, етичність, довіра до підлеглих, комунікабельність, компетентність, набувають значення і уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, здатність продукувати, акумулювати реалізовувати конструктивні ідеї, критичність і креативність мислення.

Керівник високого рівня компетентності – це ефективний менеджер освіти. На сучасному етапі дошкільному навчальному закладу надано статус юридичної особи, отож

керівник повинен не лише орієнтуватися у нормативно-правових питаннях, а й уміти ухвалювати та юридично грамотно оформлювати управлінські рішення, чітко орієнтуватися у питаннях трудових взаємин, охорони праці, безпеки життєдіяльності, правових засадах у роботі з батьками.

Ефективна діяльність освітньої організації в Україні у період здійснення освітніх реформ суттєво залежить від активності та професіоналізму менеджера освіти [4]. Від якості процесу управління узалежнена й якість результатів діяльності дошкільного навчального закладу. Отож, в умовах оновлення змісту освіти, визначення нових цілей, засобів, показників ефективності, якості, результативності діяльності ДНЗ, появи варіативних програм і технологій, керівнику необхідно бути ґрунтовно обізнаним у науці управління, соціально-психологічних аспектах управління колективом, науковій організації праці.

Проте, як переконає досвід, практика призначення керівників дошкільних навчальних закладів у системі управління освітою не завжди передбачає їхню спеціальну управлінську підготовку. Розбіжності між теоретичними знаннями і практичними навичками завідувачів ДНЗ та їх практичним використанням негативно позначається на виконанні посадово-функціональних обов'язків [7]. "Підготовка менеджерів освіти як спеціалістів з управління, що створюють особливий вид продукції – управлінське рішення, структуру організації праці підлеглих, модель управління, є новою для вітчизняної системи освіти, отож актуальною", як зазначає у своєму дослідженні Г.Закорченна. Відсутність спеціальної управлінської підготовки у більшості керівників ДНЗ компенсує досвід, самоосвіта, підвищення кваліфікації, науково-методична робота. Педагоги, що працюють в ДНЗ (мають стаж практичної роботи), мають досвід та, згідно Закону України "Про дошкільну освіту", фахову вищу освіту, стають потенційними кандидатами на посаду керівників.

Сучасний керівник дошкільного навчального закладу – це особа, що володіє високою культурою управлінської діяльності. Більшість спеціалістів визначають управління як вид діяльності та спосіб переведення педагогічної системи в нову якість і стан шляхом впливу на об'єкти та суб'єкти. Сутність поняття "управління" за твердженнями М.Данилюка, З.Маніва, В.Петренка, А.Попадюка – це "мистецтво впливу на людей, а через них – на інші ресурси об'єкта управління з метою досягнення запланованих цілей" [6, с.14].

В українському педагогічному словнику термін "діяльність" визначено як "спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни" [1, с.98]. Метою управлінської діяльності є означення способів подолання невідповідностей між стандартом освіти та педагогічною творчістю персоналу [5, с.133]. Поняття управлінська діяльність в освіті, ґрунтуючись головним чином на виявленні сутності феномена "діяльність", є особливим видом діяльності, спрямованої на підготовку персоналу освітніх організацій та установ до професійної педагогічної діяльності, згідно з економічними, політичними, моральними та естетичними цілями.

Управлінська діяльність складається з багатьох внутрішньо взаємозалежних компонентів, кожному з яких відповідає низка взаємопов'язаних функцій: планування, організація роботи, координація і регулювання, активізація і стимулювання, облік, контроль, аналіз, оцінка, забезпечення нормативно-законодавчої бази (акти, розпорядження, накази та ін.).

Структура управлінського циклу складається з об'єктів (мета, зміст, методи, прийоми, середовище, результат) і суб'єктів (дитина, педагог, спеціалісти, батьки) управління; прямих і зворотних зв'язків (педагогічна рада, тренінги, вказівки, взаємодія, конференції, батьківські збори та ін.); а також механізмів впливу суб'єкта управління на об'єкт (проекування, збір інформації, порівняння, діагностика, контроль, самооцінка, атестація, самоаналіз).

Показниками культури управлінської діяльності керівника розглядаємо такі критерії:

- доцільність під час виконання державних освітніх стандартів;
- системність, системне бачення об'єктів і суб'єктів педагогічного процесу, зазначених у планах, програмах, концепціях;
- статистичні підходи в управлінні (наприклад, методи діагностики та

статистичного контролю); - варіативність програм; - альтернативність технологій, оптимальність, якість та ефективність прийнятого рішення.

Якщо управлінська діяльність сприяє цілісності, доцільності, системності, варіативності та альтернативності педагогічного процесу, розглядаємо це і показником управлінської культури керівника. Її зміст якої може бути розкритий і зрозумілий лише шляхом діалектичних взаємовідношень між педагогічною системою та моделлю управління.

Сучасний керівник дошкільного навчального закладу має реалізувати у своїй управлінській діяльності завдання, визначені Національною Доктриною розвитку освіти, створивши оптимальні умови для розвитку ДНЗ. Основне завдання керівника закладу освіти полягає у забезпеченні його постійного розвитку за умови здійснення керівником інноваційної управлінської діяльності.

М. Поташник зазначає: “Управління розвитком закладу освіти – це частина здійснюваної в ній управлінської діяльності, у якій засобом планування, організації, керівництва і контролю процесів розробки та освоєння нововведень забезпечується цілеспрямованість і організованість діяльності колективу, отримання якісно нових результатів освіти” [10]. Однією із найважливіших функцій управлінської діяльності завідувача ДНЗ є організаторська діяльність. Підготовка і оформлення управлінських рішень належить до важливіших завдань у діяльності завідувача ДНЗ. Саме від своєчасної ухвали і реалізації управлінських рішень залежить ефективність діяльності керівника закладу.

Керівники дошкільних навчальних закладів, працівники органів управління освітою здебільшого без відповідної професійної підготовки до управління, хоча вони є висококваліфікованими фахівцями з різних фахових спеціальностей. Отже, причини невідповідності між реальним рівнем управлінської культури керівників дошкільних навчальних закладів і його необхідним рівнем для ефективного управління криються саме у відсутності професійної освіти. У закладах освіти практично відсутні менеджери. Функціонують формальні управлінські одиниці в особі керівника, вихователя-методиста (заступника) і педагогів. Однак питання зміни командно-адміністративного менталітету в освіті на менеджерський уже є актуальними. Оскільки, підготовка до управлінської діяльності є важливою складовою професійної педагогічної освіти, необхідно розглядаємо організацію цілеспрямованої підготовки студентів до означеного виду діяльності. Отож, на нашу думку, за період навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, студенти повинні здобувати необхідний рівень знань, умінь і навичок, необхідних для управлінської діяльності.

Виходячи з вищезначеного, у процесі здійсненого дослідження у навчальний план підготовки майбутніх вихователів до управлінської діяльності нами було введено низку курсів. Це: “Організація та керівництво ДНЗ”, “Соціально-педагогічні основи управління дошкільною освітою” (ОКР “Бакалавр”) та “Інспектування дошкільних навчальних закладів”, “Організація методичної роботи в дошкільній освіті” (ОКР “Спеціаліст”). Вони охоплюють обсяг чітких теоретичних і практичних завдань управлінського спрямування, і, відтак, допомагають підвищувати професійний рівень студентів у майбутньому.

До розгляду подаємо зміст курсу “Організація та керівництво ДНЗ”. Його зміст спрямовано на забезпечення теоретичної і практичної підготовки до виконання обов’язків керівника ДНЗ (завідувача і методиста); формування основ управління у сфері організації роботи дошкільного навчального закладу, розуміння впливу і місця ДНЗ в освітньому процесі, усвідомлення значущості професії керівника, його прав та обов’язків, розвиток мотивів особистісного зростання в системі освіти.

Під час вивчення курсу “Організація та керівництво ДНЗ” у студентів формуємо: управлінські уміння щодо відкриття ДНЗ та організації роботи його колективу; організації і керівництва діяльністю працівників відповідно до річного плану роботи; проектування взаємодії керівників і педагогів, їхньої участі у методичній роботі; уміння розподіляти обов’язки між працівниками ДНЗ; надання методичної допомоги педагогам; діагностичні

уміння, спостерігати, аналізувати та удосконалювати освітньо-виховну роботу в ДНЗ; узагальнення й презентації, необхідних для керівництва та методичної роботи ДНЗ.

Курс “Організація та керівництво ДНЗ” розраховано на 108 годин (3 кредити ЕКТС), із них 50 год. аудиторних (26 год. - лекційних, 24 год. – семінарсько-практичних) і 58 год. - самостійна робота студента. Підсумковою формою контролю курсу є іспит.

Дещо ширше подамо зміст програми.

*Змістовий модуль 1.* Загальні положення управління дошкільним навчальним закладом

Тема 1. Курс “Організація і керівництво ДНЗ” у ВНЗ III-IV рівня акредитації

Методологічні основи предмету “Організація і керівництво ДНЗ”. Процес управління сучасним дошкільним навчальним закладом. Компетентність керівника дошкільного закладу. Специфіка особистісно орієнтованого керівництва ДНЗ. Нормативно-законодавчі акти з питань діяльності ДНЗ.

Тема 2. Вимоги до сучасного керівника дошкільного навчального закладу

Чинники ефективності процесу управління. Принципи сучасного керівництва. Типологія керівників. Якості керівника. Способи мислення успішних керівників та невдах. Портрет керівника освітнього закладу.

Тема 3. Ефективність управлінської діяльності керівника дошкільного навчального закладу

Чинники функціонування і розвитку ДНЗ. Функціональний склад управління. Сучасні дослідження з питань розвитку дошкільного закладу. Функції управління дошкільним закладом за Ю. Конаржевським, Р.Сакуровим, П.Третяковим, К.Белою. Педагогічний аналіз в управлінському циклі “навчальний рік”.

*Змістовий модуль 2.* Контроль як засіб комплексного вивчення діяльності дошкільного закладу

Тема 4. Контроль як функція управління

Принципи та функції контролю. Класифікація та система контролю. Форма та типи контролю. Об’єкти та параметри контролю.

Тема 5. Особливості проведення різних видів контролю

Види контролю в ДНЗ. Загальні правила контролю. Вимоги до висновків та пропозицій, що їх робить керівник ДНЗ. Методи ознайомлення з роботою вихователів. Етапи діяльності керівника ДНЗ з питань вивчення та аналізу навчально-виховного процесу. Питання на контролі. Контроль у літній період.

Тема 6. Основи визначення та реалізації управлінських рішень

Аналіз ефективності, організації та проведення занять. Складання довідки за результатами контролю. Управлінське рішення, його функції. Перспективні та поточні рішення, їх види. Рішення за мірою категоричності.

Тема 7. Накази як розпорядчий документ

Накази як розпорядчий документ. Види наказів. Правила написання тексту наказу та вимоги до нього. Структурні елементи наказу. Підсумковий документ комплексної або тематичної перевірки (довідка, акт). Ведення ділової документації в ДНЗ.

*Змістовий модуль 3.* Організація методичної роботи в ДНЗ

Тема 8. Організація і управління методичною роботою

Методичний кабінет ДНЗ. Його значення, зміст та наповнюваність. Матеріали методичного кабінету. Організація куточка педагога.

Форми роботи з педагогами: групові, індивідуальні, масові. Активні форми методичної роботи.

Тема 9. Педагогічна рада – колегіальний орган управління ДНЗ

Педагогічна рада ДНЗ. Питання педрад. Періодичність. Форми проведення педрад. Правила написання протоколів педрад. Книга протоколів педрад.

Тема 10. Атестація педагогічних працівників

Мета атестації. Періодичність атестації. Види атестації. Склад атестаційної комісії. Порядок проведення атестації. Основні документи проведення атестації в ДНЗ.

Змістовий модуль 4. Планування діяльності дошкільного навчального закладу

Тема 11. Інформаційно-аналітичне забезпечення управління дошкільним навчальним закладом

Мета та принципи побудови річного плану. Зміст і структура річного плану. Складання річного плану роботи ДНЗ за помісячною формою. Складання річного плану ДНЗ за блочною формою.

Тема 12. Адміністративно-господарська діяльність керівника ДНЗ

Основні напрями роботи з батьками. Структура роботи ДНЗ із сім'єю. Положення про батьківські комітети (ради) загальноосвітніх навчальних закладів. Положення про піклувальну раду загальноосвітнього навчального закладу. Договір про співробітництво. Організація харчування дітей у ДНЗ. Контроль керівника ДНЗ за організацією харчування. Санітарно-гігієнічні вимоги до ДНЗ. Санітарно-гігієнічний режим у ДНЗ. Основні нормативні документи з охорони праці, безпеки діяльності працівників ДНЗ та охорони життя і здоров'я дітей. Накази з питань попередження дитячого травматизму, охорони праці.

Слід зазначити, що в основу навчання покладено діяльнісний та особистісно зорієнтований підходи. Це вимагає особливої уваги до його практичної спрямованості. Метою практичної складової є залучення студентів до поглибленої діяльності в процесі розгляду різних педагогічних проблем, стимулювання до здійснення аналізу, оцінювання рівня професіоналізму. На заняттях організуємо практичний показ алгоритму дій керівника ДНЗ з управління закладом освіти; ознайомлення із документацією, моделювання плану дошкільного закладу; моделювання структури методичної роботи; опрацювання нормативного забезпечення. При цьому використовуємо різні форми навчання, зокрема ділові ігри. В організації аудиторної роботи практикуємо використання кооперативного (робота в групах) методу навчання: опрацювання нормативних документів, моделювання планів з позиванням до Закону України "Про дошкільну освіту", проведення тренінгів, дискусій.

Такий зміст навчання сприяє усвідомленню студентами стилю і мотивації професійної діяльності майбутніх керівників, а дотично підібрані форми і методи роботи активізують особистість педагогів, сприяють формуванню їх індивідуального стилю.

До важливих особливостей роботи зі студентами відносимо організацію їхньої самостійної підготовки. З цією метою їм запропоновано домашні завдання:

- скласти тезаурус з актуальних питань управлінської діяльності;
- розробити алгоритм дій завідувача ДНЗ;
- розробити один із розділів плану із урахуванням типу дошкільного навчального закладу;
- підготувати реферат на одну з тем: 1. Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності керівника дошкільного закладу освіти. 2. Особистісно-орієнтоване управління дошкільним навчальним закладом. 3. Менеджмент освітнього закладу. 4. Психологічні основи прийняття управлінських рішень. 5. Критерії якості дошкільної освіти. 6. Організація педагогічної діяльності на гуманістичних засадах. 7. Чинники ефективної управлінської діяльності. 8. Фінансово-господарська діяльність керівника ДНЗ за новим господарським механізмом. 9. Основні питання організації та контролю за харчуванням дітей раннього та дошкільного віку. 10. Організація роботи педагогічного кабінету. 11. Науковий підхід до планування та організація праці завідувачою. 12. Керівництво методичною роботою. 13. Технологія формування творчої особистості. 14. Педагогічне наставництво як умова стимулювання творчого зростання молодих педагогів. 15. Самооцінка діяльності освітньої установи. 16. Інтелект і креативність як складові управлінського потенціалу керівника. 17. Місце і роль творчих груп в структурі методичної роботи з кадрами. 18. Методика застосування інтерактивного навчання. 19. Акмеологічні засади розвитку професіоналізму керівника дошкільної ланки освіти. 20. Педагогічна рада-колегіальний орган управління ДНЗ. 21. Управлінський потенціал керівника та його складові, тощо.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що вивчення курсу розглядаємо одним з актуальних шляхів підготовки майбутніх вихователів до управлінської діяльності.

**Висновки.** Таким чином, науково-методична спрямованість навчання виступає потужним стимулом і чинником професійної розвитку, забезпечує постійність творчого пошуку. Шляхом розвитку особистісних і професійних якостей набуття спеціальних знань і умінь, збагаченням позитивного педагогічного й управлінського досвіду, виконання спеціальних завдань, формується індивідуальний стиль керівництва, розвивається організаційна культура, відбувається професійне становлення менеджера навчального закладу.

Оскільки практика дошкільної освіти вимагає інтенсифікації науково-методичної роботи, спрямованої на підготовку професійно компетентних керівних кадрів ДНЗ, володіння теорією і практикою педагогічного управління є актуальним.

Фахова підготовка керівників ДНЗ вимагає врахування специфіки педагога-управлінця як дорослої людини. Це виявляється у низці основних аспектів; самоусвідомлення як самостійної, самокерованої особистості; наявність певного професійно-особистісного досвіду, як важливого джерела навчання індивіда та його колег; прагнення за допомогою освіти досягти конкретних цілей і розв'язати життєво важливі проблеми.

Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до управлінської діяльності є комплексним організаційно-виховним процесом, що охоплює навчання й виховання людини, її соціалізацію, постійне вдосконалення та функціональний розвиток.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Її перспективи вбачаємо у вивченні питань щодо налагодження спільної діяльності педагогічних вищих навчальних закладів із дошкільними навчальними закладами в руслі підготовки до управлінської діяльності.

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.

2. Закон України "Про дошкільну освіту" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> – Назва з екрану.

3. Закорченняя Г. М. Характеристика функционального механизма профессиональной деятельности менеджера дошкольного образования [текст] / Галина Михайловна Закорченняя // Научный вестник ПУДПУ им. К. Д. Ушинского. – 2000. – № 1–2. – С. 61–68.

4. Онофрійчук Л. О. Компоненти моделювання підготовки майбутніх вихователів до управлінської діяльності в процесі викладання професійно-орієнтованих дисциплін [текст] / Лія Олександрівна Онофрійчук // Педагогіка і психологія формування творчої особистості у вищій школі і загальноосвітній школах: [зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Суценько (голов. ред) та ін.] – Запоріжжя. – 2011. – Випуск № 16 (69). – С. 213–219.

5. Освітній менеджмент: Навч. Посібник / за ред. Л. Даниленко, Л. Камушки. – К.: Шкільний світ, 2003.

6. Петренко В. П., Данилюк М. О., Попадюк А. В., Маніва З. О. Лібералізація економіки і проблем управління регіоном. – Івано-Франківськ, 1998.

7. Пісоцька Л. С. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до управлінської діяльності / Леоніда Станіславівна Пісоцька // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Збірник наук. праць: У 2-х ч. / За ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – Ч. 2. – К., 2001. – С. 90–93.

8. Поздняк Л. В., Лященко Н. Н. Управление дошкольным образованием / Людмила Васильевна Поздняк, Наталия Наримановна Лященко: [Учеб пособие для студ. пед. вузов.] – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр "Академия", 2001. – 432 с.

9. Удосконалення професійної підготовки спеціалістів дошкільного профілю / [Упоряд. Л. В. Артемова, Н. В. Лисенко]. – К., 1996. – 206 с.

10. Управление качеством образования: [практикоориентированная монография и методическое пособие]. – изд. второе, перераб. и доп. / под ред. М. Поташника. – М. Пед.об-во России, 2006. – 448 с.

*The article deals with the problem of training future specialists preschool education to management activities in the study course "Organization and management of the pre-school", reveals its specificity, scope, defined goals, objectives and the need to explore.*

*Key words: education, future professionals preschool education, management activities, professionally oriented disciplines, preschool educational institution.*



## ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Статтю присвячено висвітленню процесуальних особливостей використання портфоліо у підготовці майбутніх учителів музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах.

Ключові слова: професійна самореалізація, акмеологічна позиція, професійна підготовка, акмеологічний портфоліо майбутнього учителя музики.

**Постановка проблеми.** В умовах соціальних та науково-технічних змін, що відбуваються в суспільстві, визначальна роль у модернізації підготовки висококваліфікованих працівників відводиться загальноосвітнім навчальним закладам, у яких повинні працювати підготовлені згідно сучасних вимог учителі. Щоб відповідати сьогоденню, педагогічна освіта стоїть перед необхідністю суттєвого оновлення та реформування. Тому актуальним стає використання портфоліо як альтернативного засобу педагогічного діагностування й методу оцінювання професіоналізму майбутніх учителів музики. Звернення до навчального портфоліо студента в процесі навчання у вищій школі пов'язано з вимогами сучасного суспільства до випускника ВНЗ як до компетентного фахівця, здатного не тільки творчо самореалізовуватися у майбутній професійній діяльності, а й бути суб'єктом проектування власного життя. Відтак, особливої значущості набуває питання стимулювання самоосвіти майбутніх учителів мистецького профілю на основі організації їх професійного самовдосконалення.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Незважаючи на те, що проблема формування акмеологічної спрямованості професійної самореалізації учителя музики тривалий час розглядалася лише в контексті філософії та психології, а до педагогічної проблематики увійшла лише з 90-х років ХХ століття, її дослідженню присвячено низку наукових праць, які можна систематизувати за такими напрямками: підготовка майбутнього педагога до самореалізації у процесі професійної освіти (В. Бех, П. Дем'яненко, О. Дубасешок, В. Свтух, І. Зайченко, І. Зязюн, А. Кузьмінський, О. Матвієнко, Н. Ничкало, С. Нікітчина, Л. Онищук, Л. Пуховська та ін.); психологія професійної діяльності та професійного розвитку учителя музики (Г. Балл, І. Бех, С. Максименко, В. Моргун, Н. Побірченко, Н. Пов'якель, Е. Помиткін, В. Семиченко та ін.); дослідження впливу мистецтва на розвиток особистості суб'єктів педагогічного процесу (В. Бутенко, Н. Миропольська, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, Т. Рейзенкінд, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Шевнюк, Г. Шевченко, О. Щолокова та ін.); ідеї педагогічної акмеології (В. Алфімов, К. Альбуханова-Славська, С. Архипова, О. Бодальов, В. Вакуленко, Н. Вишнякова, П. Гузій, Г. Данилова, А. Деркач, В. Зазикін, П. Кузьміна, В. Максимова, С. Пальчевський та ін.).

Підходи до визначення поняття "портфоліо" та основні його моделі описано в роботах Л. Бараннікова, Г. Голуб, Г. Новікової, А. Фасолі та ін. Зарубіжний досвід використання портфоліо як освітнього інструменту представлено у працях К. Вольфа, М. Вонакопа, Д. Літгла, А. Лоуренса та ін.

**Мета статті:** розкрити процесуальні особливості використання портфоліо у підготовці майбутніх учителів музики до професійної самореалізації на акмеологічних засадах.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз літератури з теми дослідження дозволяє констатувати, що використання портфоліо в галузі освіти було розпочато в США в середині 80-х років минулого століття. На початку нового століття ця ідея стає популярною в усьому світі, в тому числі й у системі освіти України.

Портфоліо (з англ.) означає колекцію робіт і результатів діяльності особистості, що демонструє її зусилля, прогрес і досягнення у різноманітних сферах. Отже, портфоліо в системі підготовки майбутніх учителів музики - це набір матеріалів, що демонструють уміння майбутнього вчителя розв'язувати завдання своєї професійної діяльності, вибирати

стратегію й тактику професійної поведінки. Основне призначення портфоліо – оцінка рівня професіоналізму суб'єкта діяльності.

Для студента портфоліо – це своєрідний організатор його навчально-дослідницької та самоосвітньої роботи, технологія й місце збору матеріалів, аналізу інформації, інструмент самооцінки, рефлексії та самовдосконалення. Для педагога портфоліо надає можливість зворотнього зв'язку зі студентом як інструмента його оціночної діяльності.

Дослідники сходяться на думці, що портфоліо студента є не лише ефективною формою самооцінювання результатів навчальної діяльності, але й спонукає до навчальних досягнень, надбання досвіду для ділової конкуренції, обґрунтування реалізації самоосвіти та розвитку професійних компетентностей, оцінювання особистісних здібностей [1, с. 33]. Серед функцій портфоліо студента ученими визначено такі: діагностична, прогностична, управлінська, організаційна, інформаційна, аналітична, педагогічна, цілепокладання, мотивування, змістовна, розвиваюча, рейтингова та адаптаційна.

Освітнє значення портфоліо, на наш погляд, полягає в наступному:

а) планування і самооцінювання студентом своїх освітніх результатів, досягнень; сприяння підтримці та стимулюванню навчальної мотивації, формуванню уміння вчитися;

б) демонстрація освітніх досягнень сприяє індивідуалізації і персоналізації навчання студента; в) аналіз помилок і досягнень студентів формують уявлення про поняття "компетентність", "самореалізація" у контексті майбутньої професійної діяльності.

Узагальнення світової та вітчизняної освітньої практики застосування технології портфоліо дозволяє виявити найбільш істотні аспекти найпоширеніших типів портфоліо. Моделі портфоліо різноманітні, досить гнучкі й функціональні. Розрізняють портфоліо за практико-результативною діяльністю; за суб'єктами діяльності; за цілями та ситуаціями використання; за характером і структурою; за способом обробки та презентації інформації; за предметом дослідження [2, с. 125].

У системі підготовки студента до майбутньої педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах апробовані такі моделі портфоліо: портфоліо документації, портфоліо-скарбничка, портфоліо процесу, портфоліо презентаційний, портфоліо оцінний, портфоліо відгуків, портфоліо досягнень, електронний та паперовий портфоліо [3].

Учительська професія за своїм змістом, функціональною спрямованістю вимагає від особистості щоденної творчої діяльності, наукових пошуків у розв'язанні професійних завдань. Усе вищезазначене актуалізує проблему організації самоосвітньої роботи майбутніх учителів музики у контексті формування їх готовності до професійної самореалізації. Практичне втілення цієї мети здійснювалося шляхом викладання навчального спецкурсу "Акмеологія музично-педагогічної творчості".

Варто зазначити, що провідним методом організації професійної самоосвітньої діяльності студентів під час занять зі спецкурсу стала робота майбутніх педагогів над *індивідуальним електронним акмеологічним портфоліо (ІЕАП)*, яке на різних етапах роботи набувало вигляду робочого зошита, творчого щоденника, інноваційної майстерні, науково-інноваційної лабораторії.

Систематична робота над створенням індивідуального акмеологічного портфоліо дозволяла студенту наочно спостерігати якісні зміни у формуванні готовності до професійної самореалізації в процесі опанування теорії та технології музичного виховання, здійснення науково-методичних досліджень, спочатку теоретичних, а згодом і прикладних. "Портфоліо – це цілеспрямована колекція робіт суб'єкта, яка демонструє його зусилля, прогрес, досягнення в одній чи більше галузях" (Д.Майєр).

Виходячи із змісту рефлексивного компоненту готовності до професійної самореалізації майбутніх учителів музики, слід підкреслити, що портфоліо є методом "аутентичного оцінювання". Його головна перевага полягає у тому, що, будучи багатофункціональним інструментом як оцінювання, так і самооцінки власних досягнень, портфоліо дозволяє студенту перемістити акцент із зовнішньої експертизи і контролю на самоконтроль і проектування своєї професійної траєкторії, яка матиме довготривалий

характер і реалізовуватиме сучасну ідеологію освіти протягом всього життя. У нашому дослідженні портфоліо втілювало ідею “пожиттєвого” (longlife education) навчання, яке відповідає сучасним інноваційним тенденціям. Технологія портфоліо забезпечувала наступність етапів професійного становлення учителя музики, сприяла корекції освітньої та кар’єрної траєкторій і стала наочним інструментом професійного становлення і самовдосконалення студента.

Портфоліо становить собою електронну версію інформації, яка документує накопичений практично-педагогічний досвід і суб’єктивно-інноваційні досягнення студентів. Технологія використання ІЕАП у нашому дослідженні передбачала наповнення його дидактичними, методичними, організаційними, діагностичними, наочними матеріалами, які в результаті використовуються студентами на практиці. Кожен студент у процесі науково-педагогічної роботи створював свою власну колекцію матеріалів, доповнюючи її матеріалами, отриманими в процесі вивчення спецкурсу та психолого-педагогічних дисциплін, окремих методик (статті, тези, реферати, методичні розробки, досягнення педагогічної інноватики, фото- та презентаційні матеріали і т.д.).

Необхідність використання технології індивідуального електронного акмеологічного портфоліо у нашому дослідженні обумовлена двома аспектами. З однієї сторони, необхідністю стимулювання професійного самовдосконалення майбутніх педагогів з метою забезпечення узагальненості та усвідомленості ними готовності до професійної самореалізації, з іншої сторони, організацією оцінювання професійного розвитку майбутніх учителів музики, що дозволить реалізувати рефлексивну спрямованість досліджуваного нами феномену.

Зміст ІЕАП представлено трьома розділами:

*Розділ 1 “Я – акмеологічно спрямований учитель музики”* складається із двох частин: творчої та програмної. Творча складова представлена створенням власного бачення майбутнім педагогом себе як професіонала на основі складання резюме, розробкою програми саморозвитку та аналітичної роботи на основі використання тестів з визначення рівня самоактуалізації, акмеологічної спрямованості, оцінки рівня творчого потенціалу, визначення індивідуального стилю діяльності, виявлення потреби та здатності до професійного самовдосконалення та самореалізації.

Програмна складова передбачала теоретичну підготовку майбутніх педагогів згідно з програмою занять зі спецкурсу “Акмеологія музично-педагогічної творчості”.

*Розділ 2 “Педагогічно-інноваційний колектор”* мав більшою мірою практичне значення у розвитку в студентів потреби у самовдосконаленні і створювався на основі самостійних науково-методичних пошуків майбутніх педагогів та їх власного педагогічного досвіду та досвіду професіоналів. Цей розділ був своєрідним науково-методичним накопичувачем, що містить будь-яку практично значущу нову для студента інформацію, зібрану протягом усього періоду навчання. Значний обсяг цього розділу передбачав розподіл його на декілька напрямків:

- “Взірцева колекція” – педагогічні ідеї та досвід педагогів-новаторів, ППД авторських шкіл, альтернативних закладів освіти і т.д.;

- “Ось які мої учні!” – матеріали, зібрані в процесі музично-педагогічної роботи з учнями та проведенні діагностичних процедур (тести, анкети, фотографії, побажання, творчі роботи учнів, записки дітей тощо);

- “Науково-педагогічний глосарій” – словник педагогічних та інноваційних термінів. Словникова робота студентів із науково-педагогічними поняттями сприяла розвитку в них навичок визначення понятійного апарату власної дослідницької роботи, забезпечувала можливість ефективного здійснення контент-аналізу ключового поняття тощо. Спочатку студентам пропонувалось знайти визначення ключових понять свого дослідження, розмістивши їх в ІЕАП, згодом же – самостійно запропонувати різноманітні точки зору авторів на досліджуваній педагогічний феномен, та категорії, що його описують, а також знайти дотичні поняття та обговорити їх з педагогом та студентським колективом; у

ході такого обговорення у студентів формується власне бачення педагогічних явищ, що позитивно позначається на здатності проектувати індивідуальні маршрути професійного самовдосконалення.

- “Документація учителя музики” – розкриває нормативно-правові аспекти професійно-педагогічної діяльності вчителя музики. Робота над заповненням цього підрозділу спонукала студентів до розуміння необхідності ґрунтовної обізнаності в нормативних документах, які регламентують діяльність педагога. Кожен студент накопичував та критично опрацьовував низку нормативних матеріалів, присвячених окремим аспектам педагогічної дійсності, виходячи із проблематики власної самоосвітньої траєкторії.

- “Еврика! – науково-педагогічні ідеї” – скарбничка суб’єктивно-інноваційних науково-педагогічних матеріалів (нові шляхи розв’язання певної педагогічної проблеми, креативна модель, технологія удосконалення науково-педагогічного явища чи процесу тощо);

- “Цитати” – висловлювання відомих педагогів, науковців, учителів-новаторів тощо;

- “Методична шпаргалка” – містить плани, алгоритми, схеми розбору уроків, позакласних заходів та інший матеріал, який презентує особливості педагогічної роботи студентів з учнями.

- “Бібліотечка успішного педагога” – власна бібліографія прочитаних видань та розроблений список наукових статей за фаховими дисциплінами, що забезпечує зв’язок наукових розвідок студентів з науково-методичною періодикою, Інтернет-матеріалами;

- “Курйози” – гумористичний розділ, що ілюструє педагогічні ситуації (зібрані чи вигадані), яких слід уникати, скарбничка шкідливих порад.

*Розділ 3 “Моніторинг”* містить пояснення, відгуки та матеріали, що демонструють якісний професійно-педагогічний прогрес автора портфоліо в освоєнні професії (наукові статті, тези, рецензії наукових керівників, інформаційні листи науково-педагогічних заходів, конференцій, семінарів, форумів та ін.), поетапна програма професійно-педагогічного самовдосконалення.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Як засвідчує практика, індивідуальне електронне акмеологічне портфоліо є ефективним засобом організації самоосвітньої діяльності студентів педагогічного коледжу. Робота майбутніх учителів музики над портфоліо сприяла розвитку наукового мислення, творчої ініціативності, педагогічної креативності, що є невід’ємними характеристиками особистості, здатної до професійної самореалізації. Разом з тим, портфоліо розв’язує низку завдань щодо формування акмеологічної спрямованості студентів:

- розвиває й повсякчас підтримує мотивацію, формує готовність майбутнього вчителя музики до свідомої, ефективної, цілеспрямованої самоосвіти;
- ініціює рефлексивну й самооцінювальну діяльність, розширює можливості навчання;
- прискорює процес оцінювання, визначає діапазон професійних можливостей майбутнього педагога;
- фіксує зміни й професійне зростання за певний період;
- забезпечує неперервність самоосвіти.

Перспективу подальших наукових пошуків вбачаємо у дослідженні впливу науково-дослідницької роботи майбутніх учителів музики на формування їх готовності до професійної самореалізації.

1. Анисимов О. С. Креативная акмеология: Учеб.-метод. пособие. – СПб., 2007. – 124 с.
2. Гін А. О. Прийоми педагогічної техніки: Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Зворотній зв’язок. Ідеальність: пос. для вчителів. – Луганськ: Навчальна книга; Янтар, 2004.
3. Каниюка І. Учитель у “ситуації успіху” // Завуч. – 2010. – № 1 (403). – С. 32–35.

*The article is devoted to procedural features of using a portfolio in preparing of future music teachers to professional fulfillment on acmeological basis.*

*Key words: professional self-realization, acmeological position, training, acmeological portfolio of future music teachers.*

## КУЛЬТУРОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті досліджуються процеси посидання у системі вищої освіти загальної культури особистості та професійної підготовки з урахуванням складових множини культур (національної, духовної, політичної, моральної, інтелектуальної, правової, психологічної, естетичної, логічної); розкривається сутність професійної культури у культурологічній моделі освіти; блок соціальних репрезентацій культури фахівця стосовно життєвого простору особистості.*

*Ключові слова: культурогенез особистості, культурологічний зміст освіти, професійна підготовка, ціннісні орієнтації, культурні сценарії життєтворчості.*

Аналіз і переосмислення змісту та спрямувань діяльності вищої школи свідчать про її зорієнтованість на культурологічну парадигму, що здатна забезпечити формування в майбутнього спеціаліста непрагматичного інтересу до широкої освіченості, прагнення самостійно розвивати ціннісні орієнтації, творчу діяльність, домінуючими складовими якої є професіоналізм, висока моральність, духовна культура.

У вітчизняній науці теоретичне обґрунтування змісту культурологічної освіти здійснене в працях І. А. Зязюна, який визначив освітній процес як історико-культурний феномен, що стає умовою розвитку духовних начал народу й кожного індивіда. Метою освіти є, насамперед, формування людини як суб'єкта культурного процесу, який відображає в собі особливості культурогенезу, культуру людства загалом і відчуває свою безпосередню причетність до самотворення, культуротворення змістів і смислів соціуму, де й відбувається його самореалізація. Отже, як стверджує І. А. Зязюн, зміст освіти в широкому розумінні складає вітчизняна й світова культура [10, с. 12]. Беззаперечним є те, що якість як загальної, так і професійної освіти залежить від її культурологізації, тобто введення елементів систематичних культурологічних знань у всі вищезазвані складові як загальної, так і професійної освіти.

**Мета статті** – дослідити роль і місце культури особистості в системі, яка забезпечує ефективність професійної підготовки через ознаки вияву таких особистісних показників, як соціальна, політична, правова, естетична, національна, духовна складові індивідуальної культури; сутність професійної культури; соціальні репрезентації професійної культури особистості стосовно її життєвого простору.

Культуру як складову професійної підготовки особистості у різноманітних аспектах досліджували В. Бачинін, Г. Балл, І. Зязюн, О. Костенко, В. Кремень, В. Лутай, М. Мамардашвілі та ін.

Розглядаючи культуру як складову професійної підготовки, яка забезпечує функціональну ефективність діяльності майбутнього професіонала, необхідно зауважити, що така соціокультурна властивість формується і розвивається на всіх етапах соціалізації індивіда і стає підґрунтям його життєдіяльності, в тому числі професійної.

Професійна підготовка передбачає засвоєння культурних характеристик, підходів, оцінок, які притаманні даному фахові. Стосовно, наприклад, юридичного фаху освітній процес, вважає О. М. Костенко, має допомогти студентам усвідомити, що верховенство закону в правовій державі є формальною ознакою, результатом законодавчого волюнтаризму (вольовим рішенням, що не узгоджується з доводами моралі), а тому в правовій державі мають панувати закони, втворені на підґрунті природного права. Загалом, стверджує вчений, у правовій державі панують культура, узгодженість волі та свідомості людей із законами природного права. Поза культурою у законодавстві панує сваволя, що ставить законодавство собі на службу [11, с. 132].

Природне право, таким чином, характеризує дотримання суб'єктами своїх приписів як соціальне благо, а їх порушення – як соціальне зло. При цьому вже самі ці оцінки наповнюються регулятивною домінуючістю і цим самим спрямовують індивіда на ті або інші

вчинки і дії, а сам він виступає носієм індивідуальної природно-правової свідомості. Це, по-перше, зауважує В. А. Бачинін, надає суб'єктові відчуття безпосередньої спрямованості універсального імперативу до нього особисто, а, по-друге, ефект “фокусування”, що виникає, істотно підвищує енергетичний потенціал природно-правової норми [1, с. 356].

Як бачимо, природно-правові імперативи носять надособистісний характер, проте їхня надособистісність не має явно вираженого соціогенного змісту, як, наприклад, у нормах позитивного права, що визначаються, насамперед, надособистісним авторитетом держави. Вона надфізична, метафізична, тобто апелює до вищих першооснов буття й у них черпає шевненість у власній правоті, у необхідності її відстоювати, а також енергію і волю для відповідних особистісних зусиль. Якщо якась заборона відносна, то її легко можна відкинути, апелюючи до відомого трактування: “Якщо не можна, але дуже хочеться, то можна”. Природно-правовий імператив, який стає для особистості абсолютним, змінює логіку її міркування і спрацьовує на рівні древніх табу: “Якщо не можна, але дуже хочеться, то все одно не можна”.

Отже, цінності природного права, що ґрунтуються на принципі абсолютності, не залежать від змін соціально-історичних умов і не піддаються девальвації. Вони не є продуктом волі держави, не декредитуються її приписами і стоять вище від її інтересів і потреб, які часто змінюються. Тому саме вони здатні формувати ціннісні орієнтири майбутніх фахівців.

Таким чином, прагнення працювати в конкретному професійному середовищі, набуття знань, навичок і умінь відповідного фаху орієнтує особистість на ті норми моралі, культури, які характерні для тієї чи іншої трудової сфери. Особистість виходить на систему поглядів, переконань, сценаріїв життєдіяльності, які взаємодіють в процесі здійснення й оцінки трудової діяльності у відповідному культурному просторі. Система освіти – це та ланка, яка сприяє поєднанню людини і культури. Саме освіта як процес набуття знань, умінь, навичок, формування світогляду, визначення ідеалів сприяє включенню особистості в “культурне коло” життя суспільства, зумовлюючи культуровідповідність людини щодо соціокультурних параметрів її самовизначення і самореалізації. Освіта нині сприяє переорієнтації соціуму зі спеціаліста на особистість, освіченість якої стає фактором її екзистенції.

Процес самовизначення через освітньо-виховний процес – це, насамперед, діяльнісне оволодіння знаннями, конкретною культурою, що відображається у відповідній соціальній активності особистості.

Здійснені нами дослідження змісту моделі спеціаліста-правознавця свідчать, що в процесі професійної соціалізації особистість, яка досягла високого рівня професійної ефективності, має виходити на розуміння соціальної значущості свого фаху; дотримання морально-етичних і правових норм суспільства; сформованість аксіологічних прагнень; людські, гуманістичні виміри правових засад життя суспільства; громадянські цінності, зокрема на усвідомлення політико-правової мети нації в сучасній Україні [9, с. 147].

За Х.-Г. Гадамером, розуміння освіти як культуротворчості відображене у гегелівській філософії, де загальна сутність освіченості полягає в тому, що людина робить себе у всіх самовиявах духовною істотою [4, с. 54].

Система освіти відповідно до культурологічних змістів – це феномен культуротворчості, який дає розуміння буття культури у її цілісності, визначає єдність культурної діяльності індивіда і розвитку соціуму, пояснює зародження і розвиток нових культурних смислів, цінностей, форм діяльності через відтворення й інтерпретацію культурних сценаріїв життєдіяльності в індивідуальних виявах особистості. Варто пам'ятати про принцип доповнюваності, який пояснює, що процеси виникнення нових культурних форм і смислів завжди пов'язані із засвоєнням, варіативністю й оцінкою минулого у культурному спадку.

І саме освіта є в цьому смислі унікальним соціокультурним механізмом, що об'єднує ці два процеси, сприяючи людині у визначенні свого індивідуального буття в культурі.

Відомий філософ, педагог, культуролог М. К. Мамардашвілі вважає, що культура – це не просто скарбниця цінностей, ідеалів, знань, регуляторів, норм, насамперед, тому, що ніяка елітна культура не дає гарантій щодо переборення проявів зла, розбещеності, хаотичності.

примітивізму соціального буття. І саме тому на кожному етапі розвитку суспільства для індивіда необхідними є активне особистісне рефлексивне утвердження та зусилля, яке стає передумовою людського мислення і дій [12, с. 145], позаяк хаос підстерігає культуру, Номо Kulturel постійно.

Якщо ці процеси не зrealізуються в культурі, тому що в суспільстві не підтримуються духовні домінуючі сутності буття і відповідно в ньому немає достатньої кількості особистостей-рушіїв розвитку духовних станів через власні зусилля, то це є ознакою кризового стану соціуму. Людина, яка не здатна визначати себе як учасника культурного діалогу, не може бути вільною в духовній, політичній, економічній, правовій, професійній чи естетичній або будь-якій іншій соціокультурній сфері. Процес формування особистості, кінцевим результатом якого є досягнення високого рівня свободи, визначається індивідуальною сутністю як у часовому, так і в соціопросторовому вимірах. Тобто, мова йде про культуротворчість на індивідуальному рівні, що сприяє як освоєнню, так і творенню культурних цінностей, моделюванню культурних сценаріїв життєдіяльності, у тому числі набуттю соціального професійного (і культурного) статусу.

Культуротворче начало особливо виразно виявляється в життєдіяльності студентства, де тісно переплітаються соціально-економічні й культурні суперечності та проблеми. Саме студентство відображає специфічний культурний стан суспільства і водночас є тим соціокультурним прошарком, який через граничність, екзистенцію свого буття покликаний бути сферою культурного експерименту і пошуку особистісного культурного моделювання життєтворчості.

Цікавими є ідеї Е. Дюркгейма щодо трактування процесів виховання й освіти молодого покоління. Він вважав, що освіта є, насамперед, цілісним соціокультурним інститутом, котрий здійснює професійну підготовку і виховання гармонійно розвиненої особистості [5, с. 40].

А. Вебер у роботі “Принципи історії та соціології культури” особливо виділяє роль учителя і культурно-ціннісну значущість освіти, заперечуючи при цьому її вузьке дисциплінарне трактування. Беззмістовність і абсурдність сучасного життя, за А. Вебером, можна перебороти лише одним способом – спасінням особистості.

Необхідною є орієнтація університетської освіти на так званій “трансцендентний аспект”, який би працював на вищі культурні завдання і цінності, на формування людини і особистості, а не був доповненням до професійної підготовки. Університет має зберегти ідеї та принципи, виходячи із завдань модифікованого формування особистості [3, с. 36].

Як бачимо, провідні філософи і педагоги сучасності звертають увагу на те, що в постмодерну добу культура все більше переймає на себе функції рушія суспільних змін і розвитку, стає визначником того, якою мірою людина стала для себе й інших людиною, як вона відчуває та усвідомлює себе такою. Отже, можна вважати культуру якісною характеристикою розвитку суспільства, адже культура, як уже зазначалося, виступає потужним фактором формування людських сутнісних сил, формування людини в людині, перетворення її природних захоплень, потреб, емоцій на справжні людські.

Тому система освіти має ґрунтуватися на пріоритетах цінностей культури, а навчальний процес має бути процесом формування культури особистості, у тому числі в аспекті професійної підготовки.

Зміст професійної культури передбачає включення так званої множини культур, яка виводить на формування особистості майбутнього професіонала через естетичну, етичну, національну, морально-духовну, психологічну, правову, політичну, інтелектуальну й інші складові особистісного самовизначення. Саме через такий зміст у культурному просторі визначається наповненість форм культури, які характеризують соціальні відносини особистостей, їх взаємодію у суспільстві. У цих формах культури фіксуються соціальні цінності й ідеали, загальні регулятиви поведінки. Знання тут виступають як основа для вироблення принципів і норм поведінки людей у суспільстві, їх спільного життя, взаємодії та діяльності. Головний зміст культури, зокрема професійної, визначається через регулятиви, цінності й ідеали.

На наш погляд, культура рівноцінно виконує свої функції як у професійній діяльності, так і в наповненні будь-яких інших культурних сценаріїв життєтворчості особистості в конкретному соціальному середовищі.

У даному контексті можна вважати цілком обґрунтованим можна вважати визначення основних функцій культури, заявлених через ціннісно-орієнтовані, нормативно-регулятивні та когнітивно-символічні складові, до яких необхідно додати програмне забезпечення (технологічна складова) і реалізацію стратегій і програм (контрольно-результативна складова).

Відповідно до такого підходу система освіти плується як така, що є відображенням суспільства і модифікує його своїм особливим чином. В основу освітнього процесу покладені специфічні ціннісні орієнтації, подібно до того, як універсальні ціннісні орієнтири лежать в основі соціокультурного процесу загалом. Таким чином, у процесі здобуття вищої освіти:

- здійснюється педагогічна переробка культури, переведення її символів, образів та орієнтацій у форми, доступні для сприйняття і засвоєння студентством (громадянські цінності, здатність до соціалізації, до проживання в певному суспільстві, креативність);

- забезпечується ефективність процесу переосмислення і засвоєння норм, у яких ціннісні орієнтації набувають дієвої форми через множини культур, на яку виходить особистість;

- студентство орієнтується на творчі пошуки при здійсненні наукових досліджень, що формує максимально активну професійну позицію, сміливість новаторського мислення (згідно з вимогами науково-технічного прогресу), на самостійне вивчення тих розділів науки, які заявляють про себе як найбільш необхідні, на зближення наукових знань з іншими формами духовного освоєння світу;

- активізується процес визначення громадських потреб на перспективу, підготовки до майбутнього соціального становища інтелігента, до виконання в суспільстві його соціокультурних функцій, прагнення посісти максимально високу позицію або визначитися через високий соціокультурний статус.

При здійсненні окреслених найважливіших завдань одним із провідних у методології вищої школи стає культурологічний підхід, який визначає не лише ступінь культурного розвитку індивіда, але й зміст його культурної життєдіяльності, що відображається у процесах самовизначення особистості в культурі свого суспільства, у своїй соціальній і професійній групі.

Особистісна культура забезпечує оцінку і формує підґрунтя для визначення майбутнім фахівцем сприйняття або заперечення цілей і результатів професійної діяльності, її культурної значущості, які проноує відповідне соціальне співтовариство. Якщо запропоновані підходи, критерії оцінки та змістове наповнення професійної діяльності співпадають із відповідними поглядами, переконаннями і системою цінностей особистості, то вона бере на себе зобов'язання виконувати запропоновані професійні функції, що через граничність буття виводить її на пошуки особистісного культурного моделювання, культурних форм, найсприятливіших і найоптимальніших для подальшого власного окультурення, набуття поряд із культурним професійного статусу. Відповідно це сприяє перетворенню особистості на носія соціокультурних інновацій і зрушень, провідника культури суспільства.

Цей процес є піднесенням до вищих культурних цінностей, що дає особистості підстави говорити від професійної спільноти, а її ідеали відповідатимуть перспективності її буття, надіям і сподіванням. Визначені особистістю ідеали, таким чином, стають основними мотивами її діяльності та породжують прагнення до самовдосконалення. Пригадаймо, що ідеал (від грец. idea – ідея, поняття, відображення) – це уявлення про найвищу досконалість, котра як вірець, норма, найвища мета визначає певний (у даному випадку професійний) спосіб і характер дій людини чи соціальної спільноти. Залежно від сфер людської життєдіяльності формуються суспільні, політичні, духовні, естетичні, етичні, гносеологічні й інші ідеали, які стають складовими світогляду людини і заявляють про активне, творче ставлення людини до дійсності, відіграючи роль кінцевих цільових орієнтирів.

Таким чином, загальна культура особистості, зокрема її професійна складова, є одним із провідних факторів, які визначають якість процесу виконання професійних функцій.

Поєднання загальнокультурних цінностей із цінностями професійної сфери є доміантним, оскільки сприяє формуванню в особистості відповідного реагування на виробничо значущі ситуації, активізує її творчий потенціал, спонукає до виконання професійних функцій на такому рівні, який приносить би фахівцеві відчуття внутрішнього задоволення, самодостатності, розуміння корисності власної праці для професійного середовища. Відповідно визначається і зміст життєвого сценарію фахівця, що має належний рівень професійної культури і володіє логічною грамотністю професійного мислення. Поняття життєвого сценарію ввів у науковий обіг американський психоаналітик Е. Берн, наповнивши його певними моделями поведінки, згідно з якими особистість визначає хід свого буття.

Життєвий сценарій за Е. Берном, – це розгорнутий у певному соціокультурному контексті план дій особистості, який звично охоплює все різноманіття людини [2, с.134].

Професійна діяльність відноситься до так званих довготривалих сценаріїв, які, зазвичай, формуються у процесі визначення окремих цілей, завдань і принципів. У таких сценаріях слід розрізняти два рівні: культурний та індивідуальний. Культурний сценарій є основною сюжетною лінією життєвих дій, зумовлюється наповненістю на рівні особистісної культури та культуротворчості особистості її знаннями, нормами, цінностями й ідеалами.

В індивідуальному сценарії зміст діяльності, насамперед, професійної, набуває своєрідності, яка притаманна саме конкретній особистості, відображаючи особистісні та ситуативні прояви.

Культурні сценарії є підґрунтям для побудови індивідуальних сценаріїв. Будь-який культурний сценарій визначає зміст соціокультурної відповідності діяльності людини стосовно культурного простору чи професійного середовища, сприяючи тим самим успішності виробничого процесу, виконанню професійних завдань, самоконтролю та внутрішній відповідальності працівника за свою роботу. Завдяки своїм професійним досягненням та високій особистісній культурі професіонал може докладатися до творення нових культурних сценаріїв.

Всі викладені вище підходи виводять на трактування професійної культури як інтегрованого соціально значущого досвіду відповідного професійного співтовариства, що переосмислюється та засвоюється у процесі становлення особистісного культурного розвитку майбутнього фахівця. Так, досліджуючи проблему взаємовпливів культурної свідомості та правосвідомості у професійній підготовці фахівців-юристів, ми дійшли висновку, що культурологічне осмислення систематичних професійних знань і уявлень, умінь і навичок визначає не лише культурну, а й професійну компетентність, яка є основою соціокультурної адекватності особистості як ідеальної форми її самовираження, самозаявлення у життєтворчому просторі соціальних і правових реалій [6, с. 76].

Варто зауважити, що процес визначення у професійній культурі вимагає від особистості, насамперед, усвідомленої, рефлексивної організації процесу сприйняття, мислення, що включає в себе не лише роздуми над завданнями, які необхідно вирішити, але й переосмислення сутності самих завдань. Тобто повною мірою спрацьовує рефлексивне мислення – унікальна здатність свідомості (і думки) людини в процесі сприйняття дійсності сприймати і себе саму, внаслідок чого людська свідомість постає водночас і як самосвідомість, що активно працює на розвиток професійного мислення, професійної культури.

З урахуванням викладених підходів можна визначити основні складові професійної культури, вивчення яких сприятиме формуванню знань про закономірності взаємодії суб'єкта і культурного середовища у процесі досягнення соціально значущих результатів. Такими складовими блоку соціальних репрезентацій професійної культури особистості можуть бути: сутнісні сили; культурні сценарії життєтворчості; система ціннісних орієнтацій, установок; соціокультурна ніша та соціальна роль; наповненість професійної сфери життєдіяльності змістом особистісної культури (множиною культур).

Представлена нами структура є абстрактною і статичною за своєю сутністю, та вона починає конкретизуватися та функціонувати, як тільки з'являється так званий “фактор запуску”, в якості котрого може виступати відповідна проблема, проблемна ситуація,

конфлікт. При цьому заявлений блок соціально-професійних репрезентацій цілком логічно буде тяжіти до взаємозв'язків із блоками професійної підготовленості та комунікативної компетентності та, збагачуючись професійними та соціальними практичними компонентами, сприятиме вдосконаленню, розвитку, наповненню життєвого простору особистості.

У нашому розумінні сутнісні сили або життєвий простір особистості включає багатоманітність образів світу, професійного співтовариства, соціокультурної групи, власного “Я” і відображає стан складових, що взаємодіють у ретроспективі, реальності та перспективі. Контекстом цих сутностей виступають загальнопрофесійні уявлення про фах, його історію і систему, організаційну структуру, субординаційно-координаційні взаємини, цілі, завдання конкретного соціального інституту, його місце серед інших соціокультурних структур, у відповідних сферах життєдіяльності (економічній, соціальній, політичній, екологічній, психологічній, духовній).

Блок культурних сценаріїв життєдіяльності як складова соціальних репрезентацій професійної культури особистості, на наш погляд, включає узагальнені моделі програм і сценаріїв поведінки та діяльності (зразки, види діяльності, професіограми, стереотипи й образи професійної поведінки, діяльності представників визначеного професійного інституту, звичаї, ритуали, паттерни тощо).

Соціокультурна та рольова ніша особистості відображає моделі професійних функцій і варіанти рольової поведінки суб'єкта з урахуванням його соціального статусу.

Наповненість професійної сфери життєдіяльності змістами особистісної культури передбачає сформованість таких її складових: національної, духовної, політичної, моральної, інтелектуальної, правової, психологічної, естетичної, логічної, технічної тощо. Якщо говорити про професійну культуру юриста, то кожна з названих складових вбирає у себе той чи інший аспект культури, необхідний і для цього фаху, і для самовираження особистості фахівця. Таке наповнення професійної культури доцільно розглядати у культурологічному вимірі, адже юрист, виконуючи службові обов'язки, органічно поєднує функції знавця букви і духу права, духовно-морального наставника, політолога, психолога-педагога, інтелектуала, економіста, актора, естетично визначеної особистості. Зрозуміло, що це вимагає засвоєння певних культур, розкриває творчий потенціал юриста, сприяє його реалізації у суспільстві, підвищує рівень і міру включення культур у правове професійне середовище.

Говорячи про ціннісні орієнтації, необхідно брати до уваги, що у соціальній психології це поняття трактується через соціопсихічний аспект, який відображає для індивіда позитивну чи негативну значущість предметів і явищ соціокультурної дійсності. Система ціннісних орієнтацій визначає ідеологію і культуру суспільства, до якого індивід належить. Ціннісні орієнтації, окрім того, є підґрунтям внутрішнього самовизначення особистості щодо матеріальних, моральних, політичних, духовних цінностей.

На наш погляд, ціннісно-орієнтаційна сфера особистості – це система життєвих позицій, професійно орієнтованих цінностей і установок, що визначають реагування індивіда як на процес, так і на результати власної діяльності та діяльності інших соціальних інститутів. Саме освіта, здійснюючи соціалізацію та аккультурацію особистості, визначає її роль у різних соціокультурних інститутах. У зв'язку з цим головною властивістю особистості є її здатність як творити, так і засвоювати культурні цінності, норми поведінки. Особистість в контексті сучасної освіти виступає, насамперед, як активний діяч і творець свого культурного “Я”. Культурогенез особистості передбачає і співтворчість у засвоєнні, переінтерпретації, інновації культури. Освіта як феномен культуротворчості забезпечує інтерес суб'єктивну комунікацію цінностей, розширюючи індивідуальне “Я” до меж соціуму.

У професійній свідомості суб'єкта система цінностей відображається у категоріях структури конкретної трудової діяльності та різних сферах соціального функціонування. При цьому ціннісне самовизначення особистості може розподілятися за векторами: прийнятні цінності – неприйнятні цінності; мої цінності – чужі цінності; просоціальні цінності – асоціальні цінності. Безумовно, таке групування не відображає повністю ціннісну сферу особистості, оскільки в ній не заявлені цінності, зорієнтовані на конкретні сфери

життєтворчості індивіда (соціальні, економічні, політичні, духовні тощо), рівні соціальності, функціональні змісти цінностей у системі поведінки і діяльності індивіда. У цьому контексті ціннісна сфера особистості може бути заявлена через структуру, яка включає в себе індивідуальний, груповий, професійний, глобальний рівні.

Звичайно ж, універсальним механізмом утвердження людських цінностей є культура. Вона включає всі форми і способи переосмислення, передачі, обґрунтування і втілення людських цінностей, які тому і складають смисловий каркас культури. Культура відкриває цінностям понадситуаційний вихід у буття і тим самим дає їм можливість творити нові життєві ситуації та нові сутності культурних сценаріїв, в тому числі сценаріїв професійної діяльності.

Таким чином, трактуючи культуру як необхідну умову ефективності підготовки майбутнього фахівця, ми дійшли висновку, що культурологічний зміст освіти стає стрижнем життєтворчості особистості, її успішності та самореалізації у соціумі в будь-якій сфері, у тому числі у професійній. Викладені теоретичні розвідки доповнюють здійснені автором дослідження щодо створення і впровадження на системних засадах в практику вищої школи культурологічної моделі забезпечення готовності студентів, зокрема вищої школи права, до інноваційної професійної діяльності [7;8;9].

Отже, культурологічна парадигма здатна забезпечити формування в майбутнього спеціаліста непрагматичного інтересу до широкої освіченості, прагнення самостійно розвивати ціннісні орієнтації, творчу діяльність, домінуючими складовими якої є високий професіоналізм та висока моральність. Досягається це лише за умови перетворення культурологічної освіти в цілісну систему, що становить собою єдність, взаємозв'язок і взаємозумовленість цілей, завдань, принципів, засобів, форм і методів, які ґрунтуються на знанні законів, методологічних і методичних положень, педагогічної і психологічної науки з урахуванням особливостей суб'єктів учіння і тих концептуальних засад теорії, на який базується вища освіта.

1. Бачинин В. А. Морально-правовая философия / В. А. Бачинин. – Харьков, 2000. – 438 с.
2. Берн Е. Ігри, в які грають люди: Психологія людських взаємин. Люди, які грають в ігри: психологія людської долі / Е. Берн. – М., 1997. – 374 с.
3. Вебер А. Третий или четвертый человек / А. Вебер // Избранное: Кризис европейской культуры, .... история и типология / сост. Б. А. Успенский. М.: ОГИ, 1999. – С.7–41.
4. Гадамер Х.-Г. Истина и метод / Пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
5. Дюркгейм Е. Социология образования / Е. Дюркгейм. – М.: Институт социологии РАН, 1996. – 172 с.
6. Зеліско Любов. Культурна свідомість і правосвідомість у професійній підготовці фахівців-юристів / Любов Зеліско // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. – № 2. – 2007. – С. 71–79.
7. Зеліско Любов. Національна складова культурологічної освіти юриста / Любов Зеліско // Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал. – 2004. – № 2. – С. 16–29.
8. Зеліско Л. І. Структурно-змістові взаємозв'язки культурної свідомості та правосвідомості у професійній підготовці фахівців-юристів / Л. І. Зеліско // Часопис Київського університету права: Український науково-теоретичний часопис. – 2007. – №4. – С. 46–52.
9. Зеліско Л. Теоретична модель спеціаліста-правознавця (культурологічний аспект) / Л. Зеліско // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. – №6. – 2002. – С. 144–153.
10. Зязюн І. А. Гуманістична парадигма у світі / І. А. Зязюн // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – Київ, 1996. – 8–12.
11. Костенко О. М. Культура і закон / О. М. Костенко // Правова держава: Щорічник наукових праць. – К., 1998. – Вип.9. – С. 130–136.
12. Мамардашвили М. К. Мысль в культуре // Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

*The author researches the role and the position of a personality in the system that supports the effectiveness of the professional training via such personal indices forms as social, political, legal, aesthetic, national, spiritual components of an individual culture; the essence of the professional culture; a block of social presentations of a personality's professional culture regarding to his/her life space.*

*Key words: cultural development of personality, cultural table of contents of a education, professional's training, valued orientations, cultural scenarios of a creative life.*

УДК 792.7  
ББК 74.580.055

Олександра Качмар

## РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-ТЕАТРАЛЬНИХ ЖАНРІВ

*Вивчення музичного мистецтва в вищій школі має важливе значення для всебічного розвитку особистості молодшої людини. Мета сучасної музичної педагогіки – формування музичної освіченості студентів як невід'ємної частини духовної культури особистості. Домінантою формування особистості була і залишається освіта. Виняткова роль у цьому має належати мистецькій освіті, яка впроваджує духовні цінності у свідомість студентів через красу як естетичну категорію.*

*Метою нашого дослідження є ознайомлення із історією становлення музично-театральних жанрів (оперета, мюзикл, музична комедія, рок-музика), під кутом зору їх впливу на подальше функціонування естради та музики масових жанрів, їх вплив на естетичну культуру сучасного студента.*

*Ключові слова: музично-театральні жанри, мюзикл-хол, оперета, мюзикл, музична комедія.*

У музично-педагогічній та музикознавчій літературі значне місце відведене вивченню проблем функціонування музично-театральних жанрів, у першу чергу оперети та мюзиклу. Питанням становлення та розвитку цих жанрів приділяли увагу чимало дослідників. Проблемами оперети опікувалися В.Вайнер, Т.Кудинова, М.Янковський та ін. Тематиці мюзиклу присвятили свої дослідження Є. Андрущенко, Л.Данько, Е.Костюк та ін.

Актуальність звернення до питання взаємовідносин естрадної музики та музично-театральної галузі зумовлена прагненням здійснити системне дослідження проблеми: обґрунтувати виникнення молодіжної субкультури як духовної парадигми другої половини ХХ ст. з урахуванням впливу і музичного театру. Музично-театральна галузь була однією із них складових, яка значно вплинула на розвиток багатьох музичних жанрів.

Практичне значення матеріалу статті полягає в тому, що його можна застосувати при розробці курсів лекцій з історії музичної культури, в культурно-просвітницькій діяльності, при організації та проведенні різноманітних сценічних видів діяльності.

Отже, однією із складових мистецтва є музично-театральна галузь і ми розглянемо деякі види театральних жанрів, які мали як прямий, так і опосередкований вплив на формування музичної естради, а згодом і сучасних музичних стилів.

Кафешантан (франц. *cafe-chantant*). У портових та індустріальних містах багатьох країн із середини ХVІІІ ст. відкриваються кафе та ресторани, де практикувалися розваги відвідувачів музикою, співами й танцями. Естрада кафештанту робила ставку на оригінальність, незвичність та екстравагантність естрадних номерів. Естрадні номери та жанри цього роду склалися у Франції – частково на сценах бульварних театрів, частково на підмостках перших шантанів.

Кафе-концерт (франц. *cafe-concert*) – це кафе з різноманітнішою, порівняно з кафештантами, концертною програмою. Починаючи з 1850-х рр. дрібні кафештани стали поступово витіснятись більшими видовищними закладами, які й дістали назву “кафе-концертів”. Тут були створені кращі умови для концертнування, значно збільшився його масштаб.

Кабаре (франц. *cabaret*) походить від так званих рестораних вар'єте-форм. Кабаре – спершу імпровізовані вистави, що влаштувалися в літературно-художніх кафе поетами, музикантами, акторами. Вони набули поширення у Франції, переважно в Парижі, з 80-тих рр. ХІХ ст. У кафе поети декламували свої вірші, актори співали злербоденні пісеньки, розігрували сатиричні сценки. З кабаре-театрами виставами короткі сценки, пародії пов'язані особливі переживання – відчуття свята, свободи, урочистості. Вистави зазвичай відбуваються пізно ввечері. Згодом тут почали виступати професійні артисти [3,47].

Прості форми ресторанної естради, розвиваючись та вдосконалюючись, перетворилися, з одного боку, в помпезні форми музик-холових вистав або концертних вар'єте, з іншого,

ускладнюючи зміст естрадних номерів, перетворились із кафе-концертів у театри естради та мініатюр, тобто в театри-кабаре.

Мюзик-хол (англ. music-hall) у тому вигляді, в якому він установився на початку ХХ ст., можна вважати розвинутими до величезних масштабів концертних кафе, які перетворилися в естрадні театри. Спочатку кафе-концерти відрізнялись камерністю приміщення, обмеженістю аудиторії та скромністю виразних засобів учасників програми. Еволюція кафе-концертів у Франції та виникнення в 1893-1840-х роках концертних програм у великих залах ресторанів при готелях в Англії затвердили нове, масштабніше естрадно-театральне видовище. Початок розвитку англійської естради, яка і стала родоначальницею великих видовищних форм, майже нічим не відрізняється від еволюції естрадних форм в інших країнах. Розваги просто неба, які залежали від від погодних умов, поступалися місцем дозвіллю в закритих приміщеннях. Англійські паби допустили до себе акторів та музикантів-виконавців. У стінах замків та палаців зусиллями мандрівних труп відбувалися вистави концертного типу. Таким чином, принципово новою формою розважального дозвілля для Англії стали мюзик-холи, тобто музичні зали при дворах та готелях [2].

Тривалий час концертна програма складалася з виступів комічних співаків та циркових номерів. Виставою керував ведучий – конферансьє. Він сидів у кутку сцени, знайомив артистів із публікою та коментував спектакль. Якщо проводити паралелі, то з часом подібну роль виконуватимуть на майбутніх рок-дискоотеках диск-жокеї.

У 1870-1880-х рр. крупні паризькі кафе-концерти також почали називатися мюзик-холами. На їх сценах звичайну дивертисментну програму замінює спектакль-ревю, де було вже набагато більше учасників та розкішне оформлення, що також згодом стане одним із головних атрибутів функціонування рок-видовищ, зокрема різних фестивалів, концертів.

Театр вар'єте (франц. variéte – різноманітність), об'єднує в собі музичні, театральні та циркові елементи, близький до мюзик-холу, вистав кабаре тощо. У перших французьких вар'єте, які виникли у 1870-ті роки, виступали співаки, танцюристи, куплетисти, фокусники. Цим терміном почали називати всі художні розважальні форми [4, 50].

Мюзикл (англ. musical) – музично-сценічний жанр, який на початковому етапі становлення використовував виразні засоби музики, основи драматичного, хореографічного й оперного мистецтва. Як одна з форм музичного театру мюзикл склався після Першої світової війни в США, увібрав різноманітні джерела, зокрема поширені як у Європі, так і за океаном різноманітні розважальні видовища (міністрелі-шоу, бурлеск, водевіль, ревю, оперета, мюзик-хол) [4, 43–44].

Цікавий випадок із історії виникнення мюзиклу. Унаслідок пожежі артисти нью-йоркського музичного театру залишилися без роботи. Продюсер звернувся по допомогу до режисера драматичного театру, і, об'єднавши зусилля двох різних театральних колективів, вони створили незвичну виставу, яку публіка із захопленням сприймала впродовж п'яти годин. Експеримент вдався, і новий жанр швидко поширився театральними підмостками [2, 158–160].

Мюзикл, в усіх своїх його розмаїтих формах, є дуже живим мистецтвом. Сам мюзикл мав дуже багато назв – був і комічною оперетою, і оперетою, і буфонадою, і музичною комедією та ін. Кращі мюзикли мають три основних ознаки:

- стиль і текст;
- справжні і правдоподібні емоції;
- сміливість зробити щось творче й цікаве.

Мюзикл увібрав у себе багато від різних жанрів: від оперети – спів, від балету – танець, від драматичного театру – дію. Усе це він об'єднав музикою, що за своїм характером може бути різною і несподіваною, – від легкої до дуже серйозної.

Спочатку мюзикл вважали розважальним видовищем, нібито музичним концертом, що складається з різних номерів, об'єднаних умовним сюжетом. Але автори мюзиклів досить швидко розпізнали широкі можливості цього жанру. Дуже обмежені сценічні межі давали майже повну свободу дій. До цього підштовхував і винятковий комерційний успіх мюзиклу

у публіки. Поставлену в 1927 р. музичну комедію “Плавучий театр” О. Хаммерстайна з музикою Дж. Керна вважають першим мюзиклом [1,409].

Завдяки відкритій формі мюзикл збагачувався за рахунок різних театральних естрадних жанрів: таких як ревю і мюзик-хол, клоунада і циркові трюки. В 1920-30-их роках вплив мав джаз. Ускладнюється музична мова, пісенні структури стають розвинутішими, чимало епізодів набувають симфонічного розвитку. В цей час творять провідні композитори жанру Дж. Гершвін, Р.Роджерс, К. Вайль та ін.

Термін “мюзикл” затвердився після Другої світової війни. Кінець 1950-х – 1960-ті рр. вважається періодом розквіту мюзиклу (Ф. Лоу, Л. Бернстайн, Дж. Стайн). Американські мюзикли “Моя прекрасна леді”, “Вестсайдська історія”, “Кабаре”, “Хелло, Доллі”, “Скрипач на крыше” набувають поширення в Європі. Кінець 1960-х відзначений кризою жанру, який витіснила на деякий час нова форма – рок-опера. У 1970-1980-х рр. англійський композитор Е. Уеббер створює декілька мюзиклів і рок-опер, що визначають жанр у ці роки (“Кошки”, “Примара Оперн”, “Ісус Христос-суперзірка”). Мюзикл стає одним із найпопулярніших жанрів світового музичного театру [1, 120]. Із середини 1990-х років спостерігається своєрідний ренесанс мюзиклу в усьому світі – “Метро”, “Чикаго”, “Собор паризької богоматері”, “Іствікські відьми”, “Норд-Ост”, “Ромео і Джульєта” та багато ін..

З цього часу мюзиклом можна вважати театральний жанр, що синтезував музику (джаз, шансон, кантрі, рок), танок, спів з використанням мікрофона, акробатику та інші циркові номери. Побудова здійснюється за “номерним” принципом. “Номери” об'єднуються сюжетом, що часто базується на серйозному літературному джерелі.

Досвід західних колег став у пригоді сучасним російським композиторам, які створили велику кількість вдалих мюзиклів. До них належать мюзикл О. Рибнікова “Юнона та Авось”, “Три мушкетери” і “Мері Поппінс, до побачення” М. Дунаєвського і дуже популярні для дітей “Бременські музиканти” Г. Гладкова [2,160].

Спроби створити вітчизняний мюзикл починають композитори О.Колкер, В.Дашкевич та ін. Яскравою подією в українському мистецтві стало створення мюзиклу “ Пригоди на Міссісіпі” композиторами Левком та Жанною Колодуб. В основі сюжету повість Марка Твена “Пригоди Тома Сойса та Гекльберрі Фінна”. Пригодницький сюжет мюзиклу поєднується із яскравими музичними номерами з ознаками афро-американського фольклору, характерними джазовими інтонаціями та ритмами.

Отже, мюзикли дуже різні за змістом, настроєм і художньою формою, стали одним із яскравих театральних музичних явищ сучасності.

Музична комедія – це музично-сценічний твір, побудований на комедійній основі. Термін “музична комедія” застосовують як узагальнюючий і може стосуватися майже всіх видів, перелічених вище, а також оперети і мюзиклу. Як самостійний жанр музичного театру, музична комедія виникла в кінці ХІХст. Навідміну від оперети, музика музичної комедії не так тісно пов'язана з розвитком дії, в ній не часто можна віднайти розгорнуті музичні сцени. Для музичної комедії характерне використання пісенних жанрів та побутового танцю [3, 144].

Безумовно, найважливішим музично-театральним жанром, що живив музичну естраду в ХІХ ст., був жанр оперети (іт. operetta – “маленька опера”). Особливості оперети як жанру зумовлені своєрідним поєднанням мистецтв, який у ній здійснювався. Найхарактернішим у цьому синтезі було чергування розмовних діалогів зі співом упродовж вистави. Таке переплітання – давня традиція народного мистецтва. Акторами, які поєднували у своїх виступах спів з декламацією були скоморохи, жонглери, міми, шпільмани лицедії. Кожен з них мав декілька професій та часто поєднував у своїй особі музиканта, співака, танцюриста, розповідача, акробата або дресирувальника звірів.

Як самостійний жанр оперетта виникла у 50-ті роки ХІХст. із музичних фарсів, які мали пародійно-розважальний характер і були надзвичайно популярними у парижан. Класиками, основоположниками французької класичної оперети були композитори Флорімон Ерве і Жак Оффенбах, чия музика “Канкану” із оперети “Орфей у пеклі” знайома майже всім.

З кінця 70-х років XIX ст. столицею оперети стає Відень, де починається новий розвиток жанру. З пародійно-сагіричного жанр змінює свій характер на лірично-комедійний і стає, по суті, розважальною музичною мелодрамою. Яскравим представником віденської оперети вважається композитор Йоган Штраус. Він створив близько 19 оперет, серед яких найбільш популярні “Летюча миш”, “Циганськей барон” та ін.

На початку XX ст. австрійська оперета набула більш драматичного та водночас чуттєво-сентиментального характеру. Такий напрям почали називати “невіденською опереттою”, найвизначнішими представниками якої стають Франц Легар, Імре Кальман та ін.

Видатному угорському композиторові Імре Кальману, творцеві так званої невіденської оперети, належить особливе місце у розвитку цього жанру. Його шедеври “Сільва”, “Баядера”, “Принцеса цирку”, “Баядера”, “Королева Чардашу” “Фіалка Монмартра” вже майже сторіччя не сходять зі сцен театрів, а їх прем'єри незмінно супроводжує успіх і аншлаги. Вони піднесли автора на вершину опереткового Олімпу, їх мелодії звучали в усьому світі, угорська народна музика своєю чарівною мелодикою і нестримним темпераментом захоплювала слухачку аудиторію [4, 53].

Після Франції та Австрії третьою країною, яка створила власну оперету, стала Англія. Її основоположниками були композитор А. Салліван та драматург У. Гілберт. Розквіт англійської оперети був нетривалим. На початок XX ст. її змінив мюзик-хол, який сприйняв від оперети сценічно-декоративні елементи, схильність до насичення своїх спектаклів танцями, ексцентрикою тощо.

Американська оперетта зобов'язана своїм походженням англійській баладній опері, оперетам А. Саллівана та С. Джонса, невіденській опереті. Багато хто з її видатних майстрів народжені в Європі. В подальшому, в XX ст. склалися цілком певні національні риси американської оперети завдяки своєрідності національної тематики, яскравому та різноманітному фольклору, бурхливому розвитку джазу та побутової музики [5, 12].

На російській сцені оперета утвердилася у 60-х роках XIX ст., але спочатку на підмостках опереткових театрів панував закордонний репертуар. Засновниками жанру радянської оперети стали композитори І. Дунаєвський і М. Стрельніков. У своїй творчості композитори прокладали нові шляхи, тісно пов'язавши з масовою піснею й народною творчістю. Композитор вводить у свої твори великі ансамблі, розгорнуті фінали, оркестрові епізоди. Стиль І. Дунаєвського склався на основі міської пісенної й інструментальної побутової музики, а також тісно пов'язаний з оперетою й джазом. Серед кращих оперет автора – “Син клоуна” та “Біла акація”. Твори сповнені оптимізму й віри в життя [2, 160].

Розвиток музично-театрального жанру мав надзвичайно суттєвий вплив на формування музичної естради. Практично ці театральні форми були закладені в усі види музичної естради й існують понині, перетворившись на своєрідні “театри пісень”, театралізацію естрадних вистав тощо. Взаємодія театру й естради благотворно впливала не тільки на концертний репертуар акторів, але й сприяла подальшому розвитку естрадного мистецтва в цілому.

Отже, існуючі проблеми взаємозв'язку музично-театральних жанрів та популярної музики ще далекі до вирішення і є безумовна перспектива розгляду цих взаємовідносин і в подальших дослідженнях. Необхідно повніше розкрити специфіку функціонування естрадної музики, в межах художньої культури на засадах споріднених зв'язків з іншими видами мистецтва, зокрема музично-театральним.

1. Великие мюзиклы мира: популяр. энцикл. / Науч. ред. И. Емильянова. – М.: Олма-Прес, 2002. – 704 с.

2. Золотарьова О. Усі уроки музичного мистецтва / О. Золотарьова. – Серія “Навчально-методичний комплект”. – Харків, 2012. – 240 с.

3. Костюк Е. Популярные музыкальные направления и жанры XX века: джаз, мюзикл, рок-музыка / Е. Костюк. – СПб.: СПб. гуманит. ун-т профсоюзов, 2008. – 192 с.

4. Откидач В. Музично-театральні жанри розважального спрямування як джерельна база розвитку музичної естради та рок-музики / В. Откидач. – Культура України: Музичне мистецтво. – Випуск 33, 2011. – С. 43–54.

5. Янковский М. Искусство оперетты / М. Янковский. – М.: Советский композитор, 1982. – 278 с.

6. <http://www.belcanto.ru>.

*The aim of our research is familiarization with the history of establishment of musical theatrical genres (operetta, musical, musical comedy, rock-music) at an angle of their impact on the further functioning of pop and music of mass genres, and esthetic culture and its influence of modern students.*

*Key words: musical theatrical genres, music-hall, operetta, musical, musical comedy.*

УДК 373.32: 37.036

ББК 74.5

Марія Клепар

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА: КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД

*В даній статті розглянуто взаємозалежність рівня професіоналізму від креативності майбутнього фахівця, визначено місце креативності в структурі професіоналізму, розкрито науково-методичне забезпечення розвитку зазначеної особистісної якості в процесі професійної підготовки педагога-музиканта.*

*Ключові слова: креативний підхід, мистецький освітній простір, професійна підготовка, практична педагогічна діяльність, творчий проект, педагог-музикант.*

Входження України в європейський освітній простір детермінує інноваційні процеси в галузі вищої мистецької освіти, що мають бути зорієнтовані на європейські стандарти й забезпечувати підготовку мобільних, конкурентоспроможних фахівців, здатних завдяки власному творчому потенціалу працювати на високому професійному рівні в умовах швидко змінюваних потреб суспільства. На підготовку фахівців нового покоління: становлення гуманітарного типу особистості як творчого суб'єкта культури орієнтована і методологія сучасної філософії освіти [1].

На сьогодні вже не викликає сумніву той факт, що компетентність, мобільність, професіоналізм педагога-музиканта в поєднанні з його міцним творчим потенціалом значною мірою підвищують рівень освіченості, особистісного й культурного розвитку його вихованців. Тобто, однією із найбільш важливих особистісних якостей сучасного педагога-музиканта, яка характеризує його як професіонала, є готовність до творчості, як запорука його саморозвитку, самовираження й самореалізації в художньо-творчій професійній діяльності.

Як свідчить аналіз джерельної бази, питання мистецької освіти посідають сьогодні чи не одне з головних місць у документах ЮНЕСКО, Ради Європи, ЄС та інших міжнародних організацій, оскільки в сучасній мистецькій освіті активно використовуються поняття гуманізму, духовності, творчості. Домінантність названих понять, на думку О. Щолокової, є цілком закономірним з огляду на особистісно-орієнтовану парадигму освіти, яка “надає виняткового значення умінню індивіда прогнозувати й творити свою діяльність та власне життя” [1].

Отже, головним завданням вищої музично-педагогічної освіти, є підготовка фахівця нового типу, професійне зростання якого відбувається завдяки його власній творчості, що потребує наявності у мистецькому освітньому просторі педагогічного забезпечення розвитку його креативності (готовності до творчості) як умови продуктивної професійної діяльності, яка має проєктувальний характер, допускає альтернативність і багатоваріантність у вирішенні музично-педагогічних завдань, має особистісні сенси з відповідною орієнтацією на загальнолюдські цінності й є основою його професіоналізму.

Проблема розвитку творчої індивідуальності тривалий час розглядалася в контексті мистецтвознавства, естетики та психології творчості. До педагогічної проблематики увійшла лише з 90-х років XX століття у зв'язку з визнанням мистецького характеру педагогічної діяльності [3].

Психологічний аспект проблем активності особистості, її свободи і творчості вивчали К. Абульханова-Славська, Д. Леонтьєв, А. Маркова, А. Маслоу та ін.

Маємо ґрунтовні вітчизняні теоретико-методологічними дослідженнями щодо осмислення мистецтва як основи розвитку творчої індивідуальності майбутнього фахівця



художнього профілю (Н.Гузій, В.Дряпіка, Л.Коваль, А.Козир, О.Олексюк, О.Отіч, Г.Падалка, А.Растригіна, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.), проблеми вищої музично-педагогічної освіти (О.Горбенко, О.Горожанкіна, Л. Паньків, І.Шевченко й ін.), професійної підготовки майбутніх вчителів музики (М.Антоніць, Б.Брилін, О.Дем'янчук, І.Григорук, Л.Костенко, О.Ляшенко, Т.Стратан), становлення професіоналізму майбутнього фахівця (Ю.Зеєр, Є.Климов, А.Маркова, В.Семиченко та ін.), що актуалізує важливість для сучасного професіонала не тільки його художньо-професійного розвитку та сформованості професійних компетенцій, а й творчого потенціалу в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Однак, наукове розв'язання питань, що пов'язані з дослідженням взаємозалежності рівня професіоналізму від креативності майбутнього фахівця, визначення місця останньої в структурі професіоналізму, науково-методичне забезпечення розвитку зазначеної особистісної якості в процесі професійної підготовки ще не отримала достатнього теоретичного й практичного обґрунтування. Тому, проблема розвитку креативності як здатності до творчості майбутнього педагога-музиканта є надзвичайно актуальною й її розв'язання може допомогти у вирішенні певних суперечностей, що, на думку провідних фахівців, мають місце у сучасній мистецькій освіті, а саме:

- між необхідністю сформованості у сучасного фахівця системи поглядів, у відповідності до яких професійні знання спрямовуються на його професійно-творче зростання та устаєленість навчальних підходів, що склалися у вітчизняній мистецькій педагогіці (Г.Падалка);

- між окресленою вище науково-мистецькою парадигмою, де свобода і творчість є найвищим рівнем самовираження й самореалізації майбутнього фахівця та відсутністю відповідних засобів їхнього формування в музично-педагогічній теорії та навчальній практиці студентів (А.Растригіна);

- між соціальним замовленням на творчу індивідуальність сучасного професіонала з власною траєкторією духовного зростання й спрямуванням його професійної підготовки на формування окремих фахових компетенцій (О.Отіч).

- між затребуваністю сучасного соціуму на креативних конкурентоспроможних фахівців, здатних відмовлятися від стереотипних способів мислення у професійній діяльності та відсутністю у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів науково обґрунтованої й апробованої на практиці системи розвитку готовності до творчості майбутнього педагога-музиканта (А.Растригіна).

Усвідомлення зазначених протиріч визначило і зумовило вибір теми статті.

Звертаючись до поняття креативності, маємо зазначити, що дослідженням категорії креативності як особистісної здатності до творчості займалися відомі зарубіжні й вітчизняні психологи (С.Л.Рубінштейн, А.Маслоу, Б. М. Теплов, Д. Б. Богоявленська, В.Ф. Вишнякова, Р. Мей). У загальному вигляді в психологічній науці креативність (від англійського слова "creativity") трактується як рівень творчої обдарованості, здатності до творчості, що становить відносно стійку характеристику особистості.

В останні роки використання поняття креативності як здатності творити, створювати, привносити щось нове в цей світ, має широке розповсюдження в культурології, соціології, педагогіці. Й це зрозуміло, оскільки актуальність креативності у наш час очевидна, вона всюди: і в анкеті з працевлаштування, і в реалізації особистих планів, і в творчій самореалізації, і в кар'єрному зростанні, і в характеристиці професіоналізму фахівця.

Щодо наукових положень, пов'язаних з особливостями підготовки сучасного педагога-музиканта в контексті його творчого розвитку й, зокрема розвитку його суб'єктності (А.Растригіна, І.Кевішас), формування музично-виконавської компетентності (О.Горбенко, Т.Стратан-Артишкова) та професіоналізму (О.Горожанкіна, І.Шевченко), у дослідженні проблеми розвитку креативності майбутнього фахівця найбільш близькою нам є наукова позиція О.Отіч.

Наголошуючи на необхідності розвитку творчої індивідуальності педагога як інтегративної якості його особистості, що унікально й неповторно поєднує в собі індивідуальні, особистісні, професійні й творчі риси та властивості (в тому числі й креативність), зазначимо, що прояви творчої індивідуальності у педагогів сучасних навчальних закладів зорієнтовані, переважно, на стандарт, зразок, шаблон та на цінності авторитарно-імперативної педагогіки [3].

Відтак, дослідження нами креативності як передумови формування творчої індивідуальності майбутнього педагога-музиканта та визначення педагогічних умов розвитку його готовності до творчості в мистецькому освітньому просторі є дійсно актуальним і своєчасним. Підтвердженням тому є думка Г.Падалки, про те, саме мистецька освіта містить важелі розвитку тих якостей і властивостей людини, що визначають собою спосіб і буття її у світі й саме мистецька освіта, наголошує авторка, особливо яскраво сприяє розвитку творчої індивідуальності [6].

Таким чином, в процесі дослідження теоретичних положень, щодо необхідності розвитку в мистецькому освітньому просторі вищих навчальних закладів креативності майбутнього педагога-музиканта як готовності до творчості в професійній діяльності, можна зробити висновок, що мистецька освіта є тим каналом, що може забезпечити ефективне становлення і розвиток досліджуваної якості. Оскільки мистецький освітній простір являє собою цілісний багатofункціональний комплекс можливостей розвитку емоційного сприйняття, художнього мислення та активізації творчого потенціалу особистості й може стати специфічним генератором розвитку креативності майбутнього педагога-музиканта.

Власний досвід в практичній педагогічній діяльності з вокальними колективами дозволяє стверджувати, що вокальне і музичне мистецтво, переплітаючись, дають потужний поштовх для нових креативних ідей, які ми відтворюємо на заняттях у своїй роботі.

**Висновок.** Мистецький освітній простір, в якому відбувається професійний і особистісний розвиток студента-музиканта, є тим каналом, що може забезпечити становлення готовності до творчості, оскільки перенесення досвіду художньо-творчої діяльності, що набувається майбутнім педагогом-музикантом в період навчання та в практичній педагогічній діяльності до сфери особистісного досвіду, дозволяє говорити про можливість розвитку креативності майбутнього фахівця-музиканта в процесі професійної підготовки.

1. Щолокова О. П. Філософські засади мистецької освіти // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 7 (12). – К.: НПУ, 2009. – С. 9–13.

2. Шевченко І. Л. Культурознавчий зміст освіти – засіб формування людини ХХІ століття // Наукові записки. Вип. 63. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград, 2005. – С. 229–234.

3. Отіч О. М. Педагогіка мистецтва у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійної школи // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 7 (12). – К.: НПУ, 2009. – С. 40–44.

4. Растригіна А. М. Педагогіка свободи: Методологічні та соціально-педагогічні основи (Монографія). – Кіровоград, 2002. – 256 с.

5. Богоявленська Д. Б. Вчора і сьогодні психології творчості // Дорфман Л., Мартіндейл К., Петров В., Махоткін П., Леонтьєв Д., Купчик Дж. (ред.) Творчість у мистецтві – мистецтво творчості. – М.: Наука; 2000.

6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.

7. Растригіна А. М. Віват, магістри!: Навчально-методичний посібник для студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів. – Кіровоград, 2009. – 64 с.

*The level professional interdependence from creativity of the future specialist was considered in this article. The creativity place was defined in the structure of professionalism. The educational methodical development of the mentioned personal quality in the process of professional training preparation of educational musician was revealed.*

*Key words: creative approach, art educational environment, professional training, practical pedagogical activity, creative project, educational musician.*

## СКЛАДОВІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖЕРА

У статті розкрито сутність інформаційної культури як складової професійної культури і роблено спробу виокремити основні складові у підготовці менеджера туризму.

Ключові слова: професійна культура спеціаліста, інформаційна культура менеджера, процес формування інформаційної культури, складові інформаційної культури менеджера.

**Актуальність дослідження.** Сучасному суспільству притаманні бурхливий розвиток інформаційних технологій, комунікативних мереж і засобів зв'язку, доступ до різноманітної інформації тощо. Новітні комп'ютерні технології зумовлюють швидку обробку величезних банків інформації, змінюючи структуру комунікації між людьми. Під їхнім впливом також пришвидшується процес ухвалення рішень та їхнє утілення, вивільняється частина робочого часу і, відповідно, зростає потреба людини в набутті нових знань, одержанні відповідних послуг.

У сучасних дослідженнях цей процес відомий як інформатизація. Зарубіжні науковці на прикладі США – Д. Белл, Е. Тоффлер пов'язують його із формуванням інформаційного суспільства, а саме – постіндустріального стану людської цивілізації. Російські вчені Р. Абдеев, В. Іноземцев, А. Ракітов в своїх роботах загалом визначають інформаційне суспільство, як таке що побудоване на знаннях та інформації. У сучасних українських дослідників увагу привертають праці В. Гавловського, А. Гальчинського, М. Згуровського та ін.

Аналіз їхніх праць дозволяє дійти до наступних висновків.

В інформаційному суспільстві інформація стає найбільш важливою цінністю. Її використовують як інструмент опанування знаннями. Індивідуальні знання необхідні для підготовки і ухвали колективних рішень. Водночас, досягнення, набуті людством упродовж свого існування і представлені у знаннях, слід перетворювати в інформацію, щоб вони стали корисними для подальшого використання. Менеджер ухвалює рішення в умовах невизначеності, отож невід'ємною складовою його професіоналізму стає опанування сучасними технологіями роботи з інформацією. Стало очевидним, що професійна культура фахівця містить інформаційну складову. Відповідно перед системою вищої освіти постає питання переосмислення концепції викладання низки дисциплін природничого циклу.

**Мету статті** убачаємо в розкритті сутності поняття “інформаційної культури менеджера туризму” та обґрунтування її основних складових.

Проблемі інформаційної культури присвячені праці Л. Винарика, М. Вохришевої, Н. Зінов'євої, Е. Семенюка, Б. Семеновкера, М.В. Марданова, В. Миронової, І. Хангельдієвої. Професійна культура менеджера досліджувалася в працях Л. Дідковської, Н. Тарнавської, Г. Чайки. Формування інформаційної культури у студентів вищих навчальних закладів економічного профілю досліджували, Н. Баловсяк, О. Матвієнко.

Розглянемо зміст понять, якими послуговуються у сучасній теорії й практиці стосовно інформації та інформаційних процесів.

Насамперед, це “комп'ютерна грамотність”. О. Матвієнко визначає комп'ютерну грамотність як сформованість операційних(функціональних) навичок опрацювання даних, як здатність використовувати комп'ютерну техніку з метою зберігання, обробки та використання інформації [7, с.145].

Ширшим є поняття комп'ютерна компетентність. На думку В. Далінгер – це готовність фахівця до використання інформаційно-комунікаційних технологій на теоретичному, практичному і творчому рівнях [4, с.1].

Комп'ютерна грамотність і комп'ютерна компетентність передбачають лише формування навичок роботи з інформацією засобами комп'ютерної техніки, а не інформаційними технологіями загалом. На сучасному етапі комп'ютерні технології слід розглядати і як засіб для опанування новими знаннями.

Наявність виробленої звички в сучасній людині одержувати знання з використанням можливостей сучасних комп'ютерних технологій є поняттям “інформаційна компетентність”. Н. Баловсяк її розглядає як інтегративну професійну якість особистості, яка, з одного боку, віддзеркалює її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку інформації та ефективної роботи з нею у всіх формах(традиційна, друкована, електронна), з іншого – як її здатність до роботи з комп'ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями і застосування їх у професійній діяльності та повсякденному житті [1, с.78].

О. Матвієнко об'єднує поняття інформаційної та комп'ютерної компетентності в єдине поняття інформаційно-технологічну компетентність – це інтегральна здатність, що ґрунтується на особистісному гуманістичному підході людини до процесів інформатизації суспільства, передбачає інтелектуальні й технологічні уміння інформаційної взаємодії, виявляється у освоєнні інформаційного простору суспільства з використанням інформаційних технологій [3, с.149].

Об'ємнішим є поняття “інформаційна культура”. Існує чимало визначень однак відсутня єдина думка про її зміст. У сучасному науковому трактуванні означеного терміну виходять з двох понять – “інформація” та “культура”, отож виокремлюють інформаційний та культурологічний підходи.

У межах першого розглядають інформаційну культуру як сукупність знань, умінь і навичок пошуку, добору, аналізу інформації, тобто всього, що охоплює інформаційна діяльність, спрямована на задоволення інформаційних потреб. У межах другого – це спосіб життєдіяльності людини в інформаційному суспільстві, складова процесу формування культури людства [1, с.67].

У широкому сенсі інформаційна культура є сукупністю принципів і реальних механізмів забезпечення позитивної взаємодії етнічних і національних культур, їх з'єднання у загальний досвід людства.

У вузькому – це оптимальні способи поведінки із знаками, даними, інформацією й представлення їх зацікавленому споживачеві щодо вирішення теоретичних і практичних завдань; механізми вдосконалення технічних засобів виробництва, зберігання та передачі інформації; розвиток системи навчання, підготовки людини до ефективного використання інформаційних засобів й інформації [8, с.1].

На думку Г. Вишпинської, інформаційна культура особистості – є її комплексною характеристикою щодо особистісних та професійних якостей, відповідно до вимогам суспільної та професійної діяльності. Визначним чинником є всебічна інформатизація [3, с.6].

Загалом автори, користуючись різною термінологією, виразають низку ознак інформаційної культури.

*Культурологічний підхід:*

- 1) галузь культури, зумовлена з функціонуванням інформації в суспільстві;
- 2) якісна характеристика життєдіяльності особистості;
- 3) спрямованість на виховання духовності та самовизначення;
- 4) рівень задоволення інформаційних потреб;
- 5) діяльність, зумовлена культурними цінностями суспільства.

*Інформаційний підхід:*

- 1) рівень знань інформаційних технологій, інформаційних процесів і технічних засобів;
- 2) інформаційна взаємодія;
- 3) вміння працювати з джерелами інформації;
- 4) спрямованість на розв'язання різноманітних задач;
- 5) створення нових інформаційних ресурсів.

Розглянемо інформаційну культуру – як частину загальної культури особистості, прямо чи опосередковано зумовлену інформаційним аспектом її життєдіяльності у всій її повноті. Під інформаційною культурою розуміємо інформаційний світогляд, що спирається

на інформаційні потреби і цінності, інформаційне мислення і ставлення до довкілля сукупно з інформаційною діяльністю.

На нашу думку такий підхід до тлумачення інформаційної культури найповніше розкрито у визначенні Л. Винарика. А саме – інформаційна культура – це рівень практичного досягнення розвинутої інформаційної взаємодії та всіх інформаційних стосунків у суспільстві, рівень досконалості в оперуванні будь-якою необхідною інформацією [2, с.85].

М. Марданов пропонує наступну модель інформаційної культури, що складається, по-перше з когнітивний блоку (знання й уміння). Це інтернет-грамотність, навички роботи з інформацією, вміння організувати пошук необхідної інформації, вміння працювати з відібраною інформацією (структурувати, систематизувати, узагальнювати, подавати зрозуміло для інших, спілкуватися з іншими людьми за допомогою сучасних засобів інформатики.

Другий – емоційно - ціннісний блок (установки, оцінки, ставлення). Це - зміст інформаційних потреб та інтересів, мотиви звернення до різних джерел інформації і пов'язані з цим очікування, оцінка каналів одержання необхідної інформації, рівень задоволення інформаційних потреб, самооцінка інформаційної компетентності, ставлення до девіантної поведінки в Інтернеті.

Третій блок – поведінковий (реальна і потенційна поведінка). Це - способи пошуку та канали набуття необхідної інформації; інтенсивність звернення до різних джерел інформації та їх характеристика; застосування одержаної інформації в різних видах діяльності; способи поширення нової інформації; рівень залучення до Інтернет-спільноти, форми діяльності в Інтернеті [6, с.1].

На підставі аналізу цієї моделі, трактуємо інформаційну культуру особистості як вміння формулювати свої потреби в інформації, здійснити її ефективний пошук в усій сукупності інформаційних ресурсів, добирати, оцінювати, переробляти та створювати якісно нову, а також комп'ютерну грамотність і спроможність до інформаційного спілкування.

Таким чином, інформаційна культура особистості є інформаційним компонентом загальної культури особистості, тобто систематизованою сукупністю знань, умінь, навичок, а також особистісних якостей, які оптимально забезпечують індивідуальну інформаційну діяльність, спрямовану на задоволення професійних і непрофесійних потреб в інформації. Спроектуючи інформаційну компоненту культури особистості на професійну культуру менеджера, дамо визначення інформаційної культури менеджера.

Це важлива складова його професійної культури, це рівень володіння знаннями, вміннями та навичками застосовувати технології в роботі з інформацією, виконання інформаційних процедур, а також особистісні якості, необхідні для керування членами організації.

Основним предметом праці менеджера є управлінська інформація. Тому обов'язковою умовою його ефективної роботи є знання сучасних інформаційних технологій та вміння використовувати їх в управлінні підприємство.

Сукупність інформаційних потоків навколо кожного управлінця є досить великою, різноманітною і розгалуженою, що вимагає від нього знання законів інформаційного середовища та уміння орієнтуватися в інформаційних потоках. Інакше менеджер не зможе адаптуватися до життя в нових умовах.

Характерна для сьогодення динаміка змін умов підприємницької діяльності ставить особливі вимоги до інформаційної культури сучасного управлінця. Отож, основними аспектами прояву інформаційної культури менеджера є: вміння адекватно формулювати свою потребу в інформації, вибирати її з різноманітних джерел, зрозуміло подавати вигляді і ефективно використовувати, знання особливостей інформаційних потоків сфери своєї діяльності, опанування основами аналітичної обробки інформації та створення якісно нової, а також здатність використовувати сучасні комп'ютерні технології, різноманітні програмні

продукти, здатність до ефективного інформаційного спілкування, додержання положень правових актів забезпечення інформаційних процесів і володіння основами ергономічної та інформаційної безпеки [2, 8].

За результатами аналізу та узагальнення матеріалів дослідження ми доходимо до висновку про те, що необхідно виокремити низку складових інформаційної культури менеджера із таких:

- розуміння сутності інформації та інформаційних процесів, загалом, і володіння цілісною системою інформаційно-професійних знань, умінь, навичок, зокрема;
- володіння комп'ютерними методами роботи з інформацією (пошук, систематизація, аналіз, узагальнення, виокремлення основного з другорядного та ін.);
- вміння будувати та аналізувати моделі економічних явищ засобами обчислювальної техніки;
- широкий кругозір, орієнтування в основних комп'ютерних програмах, знання їх можливостей;
- володіння спеціалізованими програмними засобами для вирішення вузьких професійних завдань та вміння обирати оптимальні програмні засоби для розв'язання конкретних задач;
- вміння формулювати професійні задачі і вміння використовувати методи та засоби обробки інформації для їх розв'язання;
- наявність звички здобувати знання з використанням можливостей комп'ютерних інформаційних технологій, сучасних технічних засобів;
- потреба і готовність до постійного оновлення знань про можливості застосування інформаційних технологій в професійній діяльності.

Отже, інформаційна культура менеджера є важливим компонентом його професійної культури і потребує спеціально організованого педагогічного процесу для її формування. У подальшому буде обґрунтовано і побудовано модель процесу, в основу якого покладатимуться означені вище складові інформаційної культури менеджера туризму.

1. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки: Дис. канд. пед. наук. 13.00.04 / АПН України. Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. – Київ, 2006.

2. Винарик Л. С. Информационная культура в современном обществе / Л. С. Винарик, П. Ф. Васильева // Механізм регулювання економіки – 2009. – № 2. – С. 80–90.

3. Вишпінська Г. В. Формування інформаційної культури особистості майбутнього офіцера: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Національна академія Прикордонних військ України – Хмельницьк, 2003. – 23 с.

4. Далингер В. А. Компьютерная компетентность – основа профессионализма современного учителя математики – [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Материалы конференции “Информационные технологии в образовании-2003” – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2003/И/3/И-3-1788.html>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

5. Зиновьева Н. Б. Информационная культура личности: Введение в курс: Учеб. пособие для вузов культуры и искусства / Под ред. И. И. Горловой. Краснодар, 1996. – 141 с.

6. Марданов М. В. Воспитание информационной культуры // Информационная культура // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.mediaedu.ru/modules.hgp.name-pades8pid-19](http://www.mediaedu.ru/modules.hgp.name-pades8pid-19).

7. Матвієнко О. В. Цивільні М. Н. Основи менеджменту інформаційних систем: Вид. 2-ге, перероб. та доп.: – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 176 с.

8. Миронова В. В. Информационная культура как основа общей культуры личности // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://mdgu-kid.at.ua/publ/informacijna\\_kultura\\_jak\\_osnova\\_zagalnoji\\_kulturi\\_ljudini/1-1-0-68](http://mdgu-kid.at.ua/publ/informacijna_kultura_jak_osnova_zagalnoji_kulturi_ljudini/1-1-0-68).

*The article reveals the essence of the informational culture as a component of the professional culture. It also attempts to separate the basic ingredients in the training of tourist managers.*

*Key words: specialist's professional culture, manager's informational culture, the process of the informational culture development, ingredients of the informational culture of a manager.*

## ПРИНЦИПИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена визначенню та обґрунтуванню принципів підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності. Охарактеризовано сутність інноваційної професійної діяльності. Зазначено специфічні особливості згаданих принципів та їх тісний зв'язок із загальнодидактичними принципами та принципами реформування освіти. Доведено, що лише за умови їх дотримання можна досягти позитивних результатів у підготовці магістрів до інноваційної діяльності.

**Ключові слова:** принципи, інноваційна діяльність, принципи підготовки магістрів до інноваційної професійної діяльності.

**Постановка проблеми.** Провідною ознакою сучасного етапу розвитку економіки та суспільства в цілому є їх інноваційний характер, що потребує від системи вищої освіти постійної модернізації програм професійної підготовки з метою забезпечення відповідності потребам ринку праці. Майбутній фахівець повинен вміти адаптуватись у постійно змінюваних умовах, генерувати нові ідеї, творчо мислити, саморозвиватись та самовдосконалюватись. Готовність нової генерації фахівців, магістрів, до інноваційної професійної діяльності набуває особливого значення. Тому, визначення принципів стає доцільним та актуальним.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемою принципів інноваційної професійної діяльності займалися українські та зарубіжні науковці, а саме: принципи інноваційної освіти (І. Бех, В. Делія, В. Кремень), принципи інноваційної педагогічної діяльності (І. Дичківська, В. Сластьонін, Л. Подимова), принципи підготовки освітян до інноваційної професійної діяльності (І. Богданова, І. Гавриш, Л. Даниленко, Н. Василенко, О. Кияшко, Н. Клокар, О. Козлова, Г. Кравченко).

Проаналізувавши дослідження вказаних авторів, ми переконливо можемо стверджувати про відсутність єдиних підходів до вирішення зазначеної проблеми.

На думку І. Дичківської, сучасна інноваційна діяльність має відповідати таким основним принципам [6, с. 279]: інтеграції освіти, що передбачає посилену увагу до особистості кожної дитини як вищої соціальної цінності суспільства, на орієнтацію формування громадянина з високими інтелектуальними, моральними, фізичними якостями; диференціації та індивідуалізації освіти, налаштовує на забезпечення умов для повноцінного вияву і розвитку здібностей кожного вихованця; демократизації освіти, дотримання його зобов'язує до створення передумов для розвитку активності, ініціативи, творчості учнів і вчителів, зацікавленості їх взаємодії, широкої участі громадськості в управлінні освітою.

Дослідниця вважає, що для реалізації цих принципів необхідний перехід від нормативної до інноваційної, творчої діяльності, що передбачає зміну характеру освітньої системи, змісту, методів, форм, технологій навчання й виховання. За таких умов метою освіти є вільний розвиток індивідуальних здібностей, мотивів, особистісних цінностей різнобічної, творчої особистості.

В. Делія виокремлює наступні принципи інноваційної вищої освіти: генерації інновацій, активного пізнання і евристичного навчання, відкритості, випередження реальності в практиці і теорії наук, єдності традиції і новаторства, коеволюційності, інтелектуальної власності, співробітництва, системності, навчання на основі інтеграції з бізнесом і виробництвом, безперервності освіти та ін. [5, с. 310].

Серед принципів підготовки освітян до інноваційної професійної діяльності Н. Василенко визначає такі: науковості, інноваційності, демократизації, гуманізації, індивідуалізації, інформатизації, інтенсифікації, технологізації, самостійності, поваги до особистості, елективності, мотивації, розвитку творчого потенціалу, випереджувальної спрямованості, неперервності, інтерактивності, варіативності та практичної орієнтації [1].

Позиція російських дослідників Л. Подимової та В. Сластьоніна полягає в тому, що інноваційність – це перш за все відкритість, проникність для іншого, відмінність від власного. Вони обґрунтовують принцип інноваційності, який передбачає: діалог, співробітництво і співтворчість, активну творчу позицію, відкритість педагога культурі і суспільству [9, с. 103–110].

За дослідженням І. Гавриш, виокремлення такої безлічі принципів не допомагає створенню ефективної системи підготовки освітян до інноваційної професійної діяльності, а ускладнює її. Суттєвим недоліком наведених підходів є те, що їх автори при визначенні принципів підготовки освітян до інноваційної професійної діяльності недостатньо враховували їх закономірності. За визначенням авторки – це об'єктивні, загальні, необхідні, стійкі зв'язки між системою становлення студентів як суб'єктів освітніх нововведень і зовнішніми соціальними й педагогічними системами, а також зв'язки та залежності між її окремими компонентами. Саме це і спричинило суттєві відмінності у позиції науковців із питань виявлення принципів досліджуваного процесу, призвело до звуження можливостей розв'язання завдань формування готовності педагогів до створення, впровадження і розповсюдження освітніх нововведень [4, с. 111].

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що система принципів підготовки фахівців до інноваційної діяльності не визначена чітко. Тому **метою** нашої публікації є визначення принципів підготовки магістрів до інноваційної професійної діяльності та їх обґрунтування.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Реалізація даної цілі потребувала з'ясування сутності поняття “принципи”. У педагогічній літературі принципи тлумачаться як основоположні ідеї, система головних вимог до діяльності, поведінки; вихідні керівні положення, філософські і психологічно обґрунтовані і перевірені практикою [7, с. 111].

Загально визнаним є трактування педагогічного принципу як “педагогічної категорії, що є нормативним положенням, яке базується на педагогічній закономірності, характеризує найбільш загальну стратегію розв'язання певного роду педагогічних проблем і виступає одночасно й системотвірним фактором для розвитку педагогічної теорії, і критерієм безперервного вдосконалення педагогічної практики” [2, с. 111].

Інноваційна діяльність за своєю сутністю є багатокomпонентною. Науковці визначають її по-різному. Зокрема, як розуміння швидкоплинних процесів; формування нового типу мислення; особистісне розуміння професійної діяльності у системі інших видів діяльності; порівняння результатів якості діяльності з передбачуваними чи запланованими; знання сучасних технологій діяльності. У психолого-педагогічній літературі інноваційну педагогічну діяльність розглядають як багатокomпонентну і таку, що своїм характером, формою та результатами свідчить про здатність суб'єктів освітньої діяльності до генерації ідей, їх втілення, аналізу моніторингових даних і продукування нових педагогічних ідей, оприлюднення результатів, забезпечення умов для їх реалізації у системі освіти [4, с. 33–34]. В. Малихіна, як експериментальну і пошукову діяльність педагогічних працівників з метою розроблення, експерименту, апробації, впровадження і застосування педагогічних інновацій. О. Козлова, як вищий ступінь педагогічної творчості, педагогічного винахідництва, введення нового в педагогічну практику. Л. Даниленко, І. Гавриш, як розроблення, освоєння й використання нововведень. Н. Клокар, О. Козлова, як вищий ступінь педагогічної творчості, педагогічного винахідництва, введення нового в педагогічну практику.

У нашому дослідженні увага головним чином зосереджена на підготовці магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності. За професійним призначенням фахівець-гуманітарій готується до здійснення навчально-виховної, науково-методичної та організаційно-управлінської діяльності в різних типах вищих навчальних закладів. Їх діяльність є багатофункціональною й сприяє розвитку освіти, науки, виробництва, духовного життя суспільства. Враховуючи професійне спрямування, майбутні фахівці-гуманітарії повинні володіти знаннями основних педагогічних і психологічних дисциплін, володіти концепціями гуманітарних суспільних наук та використовувати їх методи в різних сферах викладацької, науково-дослідницької інноваційної діяльності.

Мета досліджуваного процесу полягає у розвитку творчої особистості на засадах педагогічної інноватики, розвиток гармонійного мислення, сприйняття та імплементація нового, ознайомлення та запровадження інноваційних технологій у практику.

Узагальнюючи різноманітні дослідження українських та зарубіжних вчених щодо сутності та принципів підготовки магістрів гуманітарного профілю до інноваційної професійної діяльності, ми виділяємо такі принципи: інноваційності, гуманізації, системності, науковості та доступності, партнерства і співробітництва, креативності.

*Принцип інноваційності* полягає у накопиченні магістрами знань, умінь та навичок у сфері педагогічної інноватики (спеціальної дисципліни, що розкриває загальні засади теорії інноваційно-педагогічних процесів). Це знання про нововведення у вищій освіті, закономірності, принципи та умови ефективного перебігу інноваційних процесів, сутність, структуру та особливості інноваційної професійно-педагогічної діяльності, етапи, способи і форми її здійснення, специфіку сучасних педагогічних технологій, методика вивчення передового педагогічного досвіду. Уміння цілеспрямовано застосовувати на практиці педагогічні нововведення, створювати творчу, спільну пошукову діяльність студентів та викладачів, формувати інноваційне мислення.

*Принцип гуманізації* означає створення умов для формування кращих якостей і здібностей магістра, його особистісного самовираження, самоствердження, джерел його життєвих сил. Принцип гуманізації передбачає психологічну трансформацію особистості викладача, його перетворення з передавача інформації та контролера діяльності магістра в порадника та консультанта. Тому, у світлі сучасних вимог, навчання магістра постає центром навчально-виховного процесу, а повага до його особистості, розуміння запитів, інтересів, довіра до нього визначаються як основні правила виховання гуманної особистості.

*Принцип системності* зумовлений логікою науки й особливостями пізнавальної діяльності, яка відбувається відповідно до вікових закономірностей розвитку особистості. Переконаливо окреслює значення цього принципу К. Ушинський: "Тільки система...розумна, що виходить із самої суті предметів, дає нам владу над нашими знаннями. Голова, наповнена уривчастими, незв'язними знаннями, подібна до комори, в якій все у безладі й де сам господар нічого не розшукає, і голова, де тільки система без знань, подібна до крамниці, в якій на скриньках є написи, а в скриньках порожньо". Отже, навчальний матеріал слід вивчати за системним принципом, завдяки чому досягається послідовність навчання: від простого до складного. Цей принцип передбачає системність у викладанні (опору на раніше пройдене при вивченні нового матеріалу, розгляд нового матеріалу частинами, фіксування уваги студентів на вузлових питаннях, продумування системи занять, забезпечення міжпредметних зв'язків), а також системність у роботі студентів (виконання домашніх завдань, систематичне повторення навчального матеріалу, цілеспрямована самостійна робота). Принцип системності повинен забезпечуватися досконалими навчальними планами і програмами, за якими здійснюється організація навчального процесу.

*Принцип науковості та доступності* відображає об'єктивні наукові факти, закони, теорії для забезпечення професійної спрямованості навчання магістрів у вищому навчальному закладі. До змісту освіти мають входити тільки достовірні наукові факти та істини без будь-яких спотворень. Цей принцип не може зводитись до простого оволодіння магістрами певною сумою знань, інтелектуальних умінь та дослідницьких навичок. Його дія заснована на психологічних механізмах наслідування, ідентифікації, учіння і інструментування, актуалізацію наявних можливостей, ресурсів всередині та поза вузівського соціально-наукового середовища з метою формування в магістрів методологічних настанов, що вимагаються, так і на інтенсифікацію потенціалу розвитку їх особистісних характеристик як об'єктів наукового пізнання, спілкування і праці. При реалізації принципу науковості необхідно пам'ятати принцип доступності навчання, сформульований ще Я. Коменським: від легкого до важкого, від відомого до невідомого, від простого до складного. Реалізуючи зазначений принцип, необхідно відштовхуватись від реального рівня знань та вмінь студентів, поступово підвищуючи рівень складності навчального матеріалу: вивчати та

враховувати індивідуальні психологічні та вікові особливості кожного студента. Доступність навчання не означає легкість, а функція викладача полягає у тому, щоб стати фасилітатором, помічником, консультантом студентів, стимулюючи їх зусилля, допомогти вловити суть для самостійного вивчення наукових проблем.

*Принцип партнерства і співробітництва* передбачає опанування учасниками навчально-пізнавального процесу усіх складових культури: знань, досвіду, діяльності, людських взаємин. Система відносин, що виникають в інноваційній освітній діяльності, спрямована на становлення суб'єктно-суб'єктних відносин між викладачем та студентом. Така система докорінно змінює відносини "викладач – студент", перетворюючи їх у партнерів, які відповідають за результати своєї праці [8, с. 122]. Для реалізації досліджуваного принципу необхідно активне включення студентів (магістрів) у пошукову навчально-пізнавальну діяльність, організовану на основі внутрішньої мотивації; спільним пошуком розв'язання наукової проблеми, освітніх та виховних завдань; розробкою спільних проектів; організацією діалогічного спілкування у навчальному і виховному процесі.

*Принцип креативності* в інноваційній професійній діяльності магістрів полягає у створенні нового, нетрадиційного підходу до вирішення поставлених перед ними педагогічних цілей і завдань, вмінні творчо розв'язувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з колегами та викладачами. Такий принцип реалізується шляхом генерації, творчого формулювання й розробки ідей, задумів та проектів у навчальному процесі, створенні умов для свободи сенсу пізнання і форм навчальної діяльності.

**Висновки.** Отже, виокремивши і обґрунтувавши принципи підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності, ми стверджуємо, що лише у своїй взаємодії та послідовному застосуванні зазначених принципів можна досягти позитивних результатів у професійній діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує зазначених проблем, пов'язаних з підготовкою магістрів до інноваційної діяльності. Перспективними напрямками вбачаємо виокремлення організаційно-педагогічних умов підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності та визначенні критеріально-рівневої характеристики досліджуваного феномену.

1. Василенко Н. В. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності: Монографія / Н. В. Василенко – Вінниця: ПП "ТД "Едельвейс і К", 2010. – 224 с.
2. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 238 с.
3. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: Монографія / Л. М. Ващенко – К., 2005.
4. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... доктора пед.наук : 13.00.04. / Ірина Миколаївна Гавриш. – Харків, 2006. – 573 с.
5. Делия В. П. Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза: Научное издание / В. П. Делия. – М.: ООО "ДЕ-ПО", 2008. – 484 с.
6. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав., 2004. – 352 с.
7. Максимюк С. П. Педагогіка : Навчальний посібник / С. П. Максимюк. – К.: Кондор, 2005. – 667 с.
8. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
9. Сластьонин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластьонин, Л. С. Подымова. – М.: ИЧП "Издательство Магистр", 1997. – 308 с.

*The article is devoted to the definition and argumentation of principles of Masters' of Arts training to innovative professional activity. The nature of innovative activity is characterized. The specific features of these principles are mentioned and their close connection with general didactic principles and principles of reformation of education. It is proved that it is possible to achieve positive results only following the principles of Masters' training to innovative activity.*

*Key words: principles, innovative activity, principles of Masters' of Arts training to innovative professional activity.*

## ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ФІЛОЛОГА НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

*Пропонована стаття зосереджена на проблемі формування мовної особистості студента-філолога на засадах компетентнісного підходу. У роботі аналізуються об'єктивні й суб'єктивні чинники, які впливають на розвиток комунікативної компетенції майбутнього вчителя-словесника. Авторка робить висновок про те, що успішному формуванню мовної особистості сприяє цілеспрямований пошук шляхів удосконалення організації освітнього процесу, свідоме проектування змісту навчання на основі оптимального поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій, дидактичних методів і прийомів. Одним із таких шляхів є впровадження поетапного, систематичного навчання, використання репродуктивних і творчих вправ.*

*Ключові слова: мовна особистість, освіта, компетентнісний підхід, компетенції, комунікативна компетентність, студент-філолог.*

**Постановка проблеми.** Одним із найважливіших завдань вищої педагогічної школи є підготовка майбутніх учителів до ефективного мовленнєвого спілкування: готовності до розуміння мовлення інших і здатності до власної мовленнєвої діяльності.

Навчання студентів-філологів має спрямовуватися на те, щоб сформувати мовну особистість, яка вільно володіє засобами української мови, уміє орієнтуватися в потоці різноманітної інформації, аргументовано, переконливо, у досконалій і доступній формі висловлює власні думки, дотримується правил мовленнєвого етикету. Вища школа має формувати компетентного вчителя-словесника, який володіє низкою загальних та комунікативних компетенцій. Відтак постає необхідність надання пріоритету компетентнісному підходу до формування мовної особистості студента-філолога.

Таким чином, **метою нашої наукової розвідки** є дослідження проблеми формування мовної особистості студента-філолога. **Завдання** – визначити і схарактеризувати особливості формування мовної особистості студента-філолога на засадах компетентнісного підходу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема мовної особистості в лінгвістиці, психолінгвістиці, дидактиці й лінгводидактиці не нова. Їй приділено значну увагу в дослідженнях Ф. Бацевича, О. Біляєва, Г. Богіна, Л. Варзацької, М. Ващуленка, І. Зимньої, С. Карамана, Ю. Караулова, О. Куварова, О. Леонтьєва, Л. Машько, С. Омельчука, Л. Паламар, Л. Скуратівського, В. Сухомлинського, Г. Шелехової та ін. Так, Ф. Бацевич характеризує мовну особистість як “індивід, який володіє сукупністю здібностей і характеристик, які зумовлюють створення і сприйняття ним текстів, що вирізняються рівнем структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності [1, с. 87]”. Мовна особистість – це інтелект, що найточніше проявляється в мові й досліджується через мову.

Найповніше проблему розвитку мовної особистості висвітлено в працях Ю. Караулова, який розробив структуру, рівні мовної особистості, дав ґрунтовне визначення цьому поняттю.

Особливості компетентнісного підходу до формування мовної особистості цікавлять таких сучасних дидактів і лінгводидактів, як З. Бакум, А. Богуш, Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Дрогайцев, С. Караман, М. Пентилюк, Т. Симоненко, О. Семенов та ін. М. Пентилюк, розглядаючи проблему компетентнісного підходу до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті, зазначає, що “формування комунікативної компетенції справді є нагальною проблемою сучасної мовної освіти, а компетентнісний підхід до навчання української мови є одним із актуальних поряд з особистісно- й діяльнісно-орієнтованим, когнітивно-комунікативним, функціонально-стилістичним та ін. [10, с. 50]”.

**Невирішені аспекти загальної проблеми.** Разом із тим потрібно зазначити, що компетентнісний аспект формування мовної особистості студента-філолога залишається недостатньо вивченим у вітчизняній лінгводидактиці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На формування мовної особистості впливають як об'єктивні (незалежні від особи мовця), так і суб'єктивні чинники.

На думку вчених, до об'єктивних чинників належать:

- стан самої мови, її унормованість і паступна кодифікація, рівень розвитку і досконалість її підсистем, стилістична диференціація, отже, придатність мови як мовної картини особи і світу для забезпечення всіх мовних потреб громадянина;

- сприятлива для життя і розвитку певної мови суспільно-політична ситуація;

- традиція суспільного використання мови;

- повноцінне функціонування мови в усіх сферах життя: державницькій, політичній, правовій, економічній, науковій, освітній, культурно-мистецькій, творчій, виробничій, побутовій та ін.

До суб'єктивних чинників впливу на формування мовної особистості, відносять:

- здатність мовця здобувати мовну освіту й досконало володіти мовою;

- внутрішню готовність мовця здобувати мовну освіту й мовне виховання та досконало оволодівати мовою;

- моральну потребу мовотворчо вдосконалювати й виражати свою особистість;

- розуміння мовних обов'язків громадянина і виконання їх;

- активне ставлення до мови, належний рівень мовної культури [4, с. 32–33].

Для визначення особливостей формування мовної особистості студента-філолога на засадах компетентнісного підходу спочатку варто звернутися до розуміння сучасною наукою понять “особистість” та “мовна особистість”.

Поняття “особистість” характеризує суспільну сутність людини, пов'язану із засвоєнням різноманітного виробничого й духовного досвіду суспільства. Формується вона в процесі свідомої діяльності й спілкування; поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільно значущого, індивідуального та неповторного [9, с. 2].

У психології особистість – це соціально зумовлена система психічних якостей індивіда, що визначається залученням людини до конкретних суспільних, культурних, історичних відносин [11]. Мовну особистість досліджують у психолінгвістиці й характеризують її як “людину, яка володіє сукупністю здатностей і характеристик, які обумовлюють створення і сприйняття нею текстів (висловлювань), що вирізняються мірою структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності [11, с. 76]”.

Мовна особистість – це система, яка виникає в суспільстві й розвивається, ґрунтуючись на здатності вираження й закріплення соціальних відносин і взаємодій. Вона є умовою та продуктом загальної культури людини.

Таким чином, мовна особистість є насамперед носієм національної свідомості, рідної мови, культури, знань з мови, умінь творчо використовувати їх у різних видах мовленнєвої діяльності.

Мовна особистість має рівневу організацію. У сучасних лінгвістичних дослідженнях виділяють такі рівні мовної особистості: вербально-семантичний, лінгвокогнітивний і мотиваційно-прагматичний. “Вербально-семантичний рівень полягає у володінні різними мовними нормами; лінгвокогнітивний рівень репрезентує індивідуальну мовну картину світу; вихід на мотиваційно-прагматичний рівень забезпечує вільне володіння мовою у будь-якій комунікативній ситуації [7, с. 155]”. Перший рівень вважається нульовим: він є базою, на якій відбувається формування мовленнєвої особистості, проте не забезпечується повноцінний прояв індивідуального досвіду в слові. До другого відносяться ідеї, концепти, із яких складається власна картина світу кожної мовної особистості. Одиницями третього рівня є цілі, завдання, мотиви, наміри й настанови, які проявляються в комунікативно-діяльнісних потребах особистості [6]. Як бачимо, з трьох рівнів мовної особистості лише останній характеризує індивіда саме з погляду його комунікативних здібностей.

Складовими мовної особистості є також постійний інтелектуальний розвиток, розвиток психічних процесів: пам'яті зорової та слухової, мислення – абстрактного (понятійного) й образного (художнього), спостереження, уяви – репродуктивної (відтворювальної) й творчої, духовного багатства особистості та акумулювання мовних традицій (здатність берегти й розвивати мовні традиції народу) [8, с. 65].

Коли йдеться про формування мовної особистості, відповідно до вимог сьогодення, виникає питання, якими компетенціями вона має володіти.

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти визначають два види компетенцій: загальні й комунікативні. До загальних компетенцій належать: знання про світ, національну та загальнолюдську культуру; уміння й навички; здатність до навчання; індивідуальний життєвий досвід. Комунікативні компетенції складаються з лінгвістичного, соціолінгвістичного й прагматичного компонентів [3].

Поняття “комунікативної компетенції” увів Д. Хаймс. На думку вченого, комунікативна компетенція дозволяє людині бути не просто мовцем, а членом соціально зумовленої системи спілкування. Для соціолінгвістичного опису мовної здатності людини і її вияву в мовній діяльності суттєвими є три компоненти: словесний репертуар, мовні звичаї і шаблони – уявлення про типи організації різних за жанром текстів, про правила спілкування двох і більше мовців, а також мовна поведінка [13, с. 280].

Комунікативну компетенцію характеризують як “сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також знань вербальних і невербальних засад інтеракції (взаємодії людей), умінь їх ефективного застосування у конкретному спілкуванні в ролі адресанта й адресата [1, с. 124]”.

С. Караман виділяє чотири типи компетенції: мовну, мовленнєву, соціокультурну й функціонально-комунікативну [5, с. 3]. На думку вченого, мовна компетенція визначається загальноприйнятими орфоепічними, лексичними, словотворчими, граматичними, стилістичними нормами: мовленнєва – чотирма видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, говорінням, читанням, письмом; соціокультурна – рівнем знань національної культури; функціонально-комунікативна – умінням використовувати мовні засоби в межах функціональних стилів [5, с. 3-6].

Будуючи модель мовної особистості, А. Нікітіна виділяє такі актуальні з методичного погляду п'ять типів компетенції:

– мовну компетенцію (обізнаність з мовою: мовними одиницями, їх виражальними можливостями), тобто знання мови: володіння мовними уміннями й навичками);

– мовленнєву компетенцію (уміння використовувати мовні засоби, адекватні меті спілкування), тобто володіння мовленнєвими уміннями й навичками;

– предметну компетенцію (стосується вмінь відтворювати в свідомості картину світу – предмети, явища і взаємозв'язок між ними на основі активного володіння загальною лексикою);

– прагматичну компетенцію, що виявляється в здатності до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою свідомого вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування ознак функціонально-стильових різновидів мовлення (опису, роздуму, розповіді);

– комунікативну компетенцію, що в широкому розумінні передбачає уміння спілкуватися з метою обміну інформацією [8, с. 61–65].

Усі компетенції, на які орієнтуються у процесі вивчення української мови, тісно взаємопов'язані.

Таким чином, мовна освіта нині покликана формувати у студентів-філологів стійку мотивацію до вивчення мови, спираючись на вищезазначені компетенції.

У загальноєвропейському контексті комунікативні компетенції забезпечують компетентісний підхід до засвоєння лінгвістичних знань, умінь і навичок, а отже, передбачають лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфографічну й орфоепічну компетенції [3, с. 109]. Кожна з компетенцій передбачає мовленнєвий розвиток особистості.

Ефективність формування компетенцій мовної особистості залежить від цілеспрямованого пошуку шляхів удосконалення організації освітнього процесу, свідомого проектування змісту навчання на основі оптимального поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій, дидактичних методів і прийомів.

Відзначимо, що одним із таких шляхів є впровадження поетапного навчання. Наприклад, працювати над засвоєнням лінгвістики тексту студенти-філологи повинні поетапно й систематично вивчаючи всі лінгвістичні дисципліни вишівського циклу (“Практикум з української мови”, “Сучасна українська літературна мова”, “Основи культури мови”, “Культура професійного мовлення”, “Стилістика”, “Риторика”, “Методика навчання української мови”, “Лінгвістика тексту”, “Лінгвістичний аналіз художнього тексту”, “Сучасні аспекти лінгвістики”, “Сучасна лінгвістика”, “Теорія тексту”, “Редагування освітніх видань” тощо). Цей процес буде ефективним за умови реалізації ідеї текстоцентризму у викладанні лінгвістичних дисциплін (зокрема на практичних і семінарських заняттях).

Успішному формуванню мовної особистості студента-філолога сприятиме також система вправ, що передбачає такі різновиди:

– пропедевтичні (виконання мовленнєвих дій на основі неформульованого поняття про мовлення або спілкування);

– кумуляційні (засвоєння понять з усвідомленням їх суті, визначень, формулювань, виконання відповідних мовленнєвих дій);

– тренувально-мовленнєві (відпрацювання відповідних мовленнєвих умінь та навичок);

– творчі (виконання завдань, що узагальнюють, об'єднують різні поняття, удосконалення власного мовлення, самоаналіз) [10, с. 235–236].

Вправи репродуктивного характеру варто поєднувати з творчими, адже це сприятиме розвитку комунікативної компетенції майбутніх учителів-словесників.

У процесі засвоєння лінгвістики тексту, серед значної кількості репродуктивних вправ ефективним, на нашу думку, є використання наступних:

– **зробити лінгвістичний аналіз тексту “Ой не сійтеся, сніги...” О. Олеся на морфемному і словотвірному рівнях. Слова з якими морфемами є домінуючими в текстах? Із якою метою їх ужито?**

*Ой не сійтеся, сніги, ой не сійтеся, рясні,*

*не губить ви останньої слави.*

*Гріє здалеку землю усмішка весни,*

*пробиваються проліски, трави.*

*Не злякаться вам нікого, холодні сніги,*

*бо розтопить вас сонце блискуче,*

*і нечуваний сміх залуна навкруги.*

*як тікати ви будете в кручі... (О. Олеся).*

– **проаналізувати текст В. Кравченка “Перша лекція українською мовою” на лексичному рівні.**

*На початку ХІХ століття історична пам'ять, традиції, побут і навіть мова українців залишалися живими не лише в селянській та міщанській хатах у самому Харкові чи на його околицях.*

*Простою українською мовою полюбляло спілкуватися й місцеве дворянство. У дворянських салонах і зібраннях місцева культурна стихія нагадувала про себе українськими словечками та фразами. Тут час від часу звучали мелодії українських пісень.*

*Харківський університет, опинившись в оточенні української етнічної культури, не міг існувати ізольовано від неї. Українці, що складали основний контингент студентів університету, між собою розмовляли українською мовою. Нею добре володіли також окремі професори, уродженці Малоросії, зокрема Тимковський, Шумлянський. Останній особливо любив приправляти свою мову українськими словечками та жартами. Саме Шумлянському належить перша в історії спроба запровадження української мови до лекційного викладання в Харківському університеті.*

*Його лекція українською мовою містила в собі чимало бурлескного, пародійного в дусі так званої “котляревщини”. У той же час вона може вважатися першою спробою використання протонародної, розмовної мови в практиці академічного життя для передачі освіченій аудиторії цілком серйозних понять науково-просвітницького характеру.*

На жаль, це був єдиний епізод, про який дуже рідко згадується в історичній літературі. Пройде майже сто років, перш ніж українська професура в особі філолога, етнографа Сумцова спробує знову впровадити українську мову до навчального процесу в Харківському університеті. Проте й на цей раз результат залишиться мінімальним.

Українська мова на початку XIX століття для росіян була малозрозумілою. Проте вона не сприймалася ними як ворожа чи зовсім чужа й розглядалася передусім як залишок архаїчної церковнослов'янської традиції або як провінціалізм, не зачеплений нівелюючим впливом цивілізації. Російський уряд і громадськість не мали щодо неї того упередження, що породжується релігійними, становими чи національними суперечностями. Завдяки цьому українська мова була присутньою в російському культурному процесі (В. Кравченко).

**– прочитати текст, визначити в ньому зачин, основну частину і кінцівку, ССЦ. Визначити засоби зв'язку в тексті (лексичні, морфологічні, синтаксичні). Які з них переважають?**

Наша Леся

Кожним словом, кожним променем думки, кожним болем своїм живе в душі нашого народу людина, що їм'я її – Леся Українка. З не такої вже й далекої минушини, проте вже мовби крізь серпанок легендарності, проступає до нас образ поетеси, образ ніжний і чистий. Майже ніколи – веселий, частіше – в задумі чи смутку. Долинув звідти в крихких уламках навіть живий голос її, випадково збережений у пробному записі фонографа.

Понад 130 років тому народилася вона в сім'ї Косачів, щоб стати для світу Лесею Українкою. Своєю винятковістю і своєю звичайністю – усім вона дорога для нас. Хочеться підкреслити, що була вона просто людиною і, ведучи оту “тридцятилітню війну” з нападами хвороби, не мала якогось додаткового захисту проти болю. Коли їй боліло, то боліло, як і кожному, і можна зрозуміти, як жадалося їй звичайного людського щастя, якщо, прикуту хворобою до ліжка, так радувала її навіть яблунева пелюстка, занесена весняним вітром у вікно.

А звідки ж усе-таки отой дух непоборний, що в найтяжчих випробах долі не дав розчавити себе? Звідки та сила, що піднесла цю слабосилу дівчину над своїм часом, над своєю похмурою епохою? Звертаючись до образу Лесі Українки, до цього феномена людської стійкості, можемо бачити, якою силою здатна ставати в людині високість її помыслів, значність життєвого ідеалу, безмір любові до свого народу:

У поезіях Лесі нерідко бринить крице вість, однак було б спрощенням уявляти собі поетесу кутюю із суцільної криці, такою, що не знала вагань, сумнівів, хвилин душевного сум'яття чи найтяжчого відчаю, – сама поезія Лесі Українки говорить, скільки глибоких драм розтерзувало її тонку і вразливу душу, відомо, яким нещадним було до неї життя”, “де щастя й горе так божевільно сплелись...” (О. Гончар).

Вправи творчого спрямування повинні бути складнішими й передбачати більшу самостійність студента у процесі їх виконання, наприклад:

**– описати будь-який предмет декоративного мистецтва. У чому полягає своєрідність такого типу тексту?**

Послідовність опису предмета декоративного мистецтва:

- назвіть, що це за предмет і яке його призначення;
- охарактеризуйте загальний вигляд предмета;
- із яких деталей він складається? Чи можна їх вважати єдиним цілим?
- у якому стилі він виконаний? Які його характерні ознаки?
- укажіть, які способи оздоблення використано;
- чи можна говорити про гармонію вишитого, намальованого, інкрустованого орнаментів? У чому вона полягає?
- зверніть увагу на гаму кольорів. Яка вона?
- у якому місці кімнати найкраще розмістити цей декоративний предмет?
- у чому полягає його оригінальність і цінність?

**– скласти тексти, у яких одна й та сама подія описана від 1-ї, 2-ї та 3-ї особи однини чи множини.**

**– дібрати із газет чи журналів текст-міркування. Скласти до нього складний план. Виписати слова, які вказують на мисленнєві процеси.**

**– прочитати текст, дібрати до нього заголовок, зробити висновок. Здійснити цілісний лінгвістичний аналіз тексту.**

Людина починається від слова. Ця думка давня як світ і справедлива, адже поки дитина не говорить, ще не відомо, що з неї буде. Від маленької дитини всі чекають слова, і коли вона заговорить, люди радіють, бо це вже свято – свято народження людини.

По тому нелегкому освоєнню дитиною мови слова супроводжують людину все життя. І від слова великою мірою залежить те, якою людиною буде – адже воно не лише засіб спілкування. Слово зберігає в собі елементи історії і культури народу, музики і пісні, ним можна передати колір, запах, звук, намалювати портрет і пейзаж. У словах також виявляються і духовні якості людини – мудрість, честь, совість.

Слово може підняти людину, але може і вбити... (О. Довгий).

**– написати діалог у розмовному стилі, а потім перетворити його на текст-діалог художнього стилю. У чому полягає різниця між текстами?**

Застосування вправ такого типу допоможе студентам-філологам не лише оволодіти знаннями з лінгвістики тексту, а й сприятиме формуванню в них мовних особистостей.

**Висновки.** Таким чином, комунікативні компетенції забезпечують компетентнісний підхід до засвоєння лінгвістичних знань, умінь і навичок. Вони передбачають лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфографічну й орфоепічну компетенції, кожна з яких впливає на мовленнєвий розвиток особистості. Успішному формуванню мовної особистості сприяє цілеспрямований пошук шляхів удосконалення організації освітнього процесу, свідоме проектування змісту навчання на основі оптимального поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій, дидактичних методів і прийомів. Одним із таких шляхів є впровадження поетапного, систематичного навчання, використання репродуктивних і творчих вправ.

**Перспективи подальших розвідок** вбачаємо в дослідженні проблеми компетентнісного підходу до засвоєння лінгвістики тексту студентами-філологами.

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: [підручник] / Ф. С. Бацевич. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. – 344 с.
2. Єщенко Т. А. Лінгвістичний аналіз тексту [навчальний посібник] / Т. А. Єщенко. – К.: ВЦ “Академія”, 2009. – 264 с.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Зимняя И. А. Педагогическая мотивация / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону, 1997. – 450 с.
5. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії: [навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів освіти] / С. О. Караман. – К.: Ленвіт, 2000. – 272 с.
6. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 312 с.
7. Куварова О. К. Роль культури мовлення у формуванні мовної особистості / О. К. Куварова // Культура професійного мовлення: Матеріали регіональної науково-методичної конференції. – Дніпропетровськ: Пороги, 2006. – С. 154–164.
8. Нікітіна А. Актуалізація категоріальних понять тексту як важливий чинник формування мовної особистості / А. Нікітіна // Педагогічні науки. – Херсон, 2002. – Вип. 31. – С. 6–65.
9. Особистість [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uk.wikipedia.org/wiki/>.
10. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей / М. І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2011. – 256 с.
11. Психологія мовлення і психолінгвістика: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [Л. О. Калмикова, Г. В. Калмиков, І. М. Лапишина та ін.]; за заг. ред. Л. О. Калмикової. – К.: “Фенікс”, 2008. – 235 с.
12. Словник-довідник з української лінгводидакти: навчальний посібник / [кол. авторів за ред. М. Пентилюк]. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.
13. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes // Sociolinguistics – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293.



*The present article focuses on the problem of forming the language personality of the philology student on the grounds of the competence-based approach. The article analyzes objective and subjective factors affecting development of communicative competency of the future language teacher. The author comes to the conclusion that successful formation of a language personality is promoted by goal-oriented search for ways to improve organization of the education process, conscious designing of the contents of education on the basis of an optimal alloy of traditional and innovative pedagogical technologies, didactic methods and approaches. One of such ways is introduction of a stage-by-stage, systematic education and the use of reproductive and creative exercises.*

*Key words: language personality, education, competence-based approach, competencies, communicative competence, philology student.*

УДК 378.147:504

ББК 28.081р

Олена Пинзеник

### УМОВИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

*У статті розкрито питання удосконалення професійної підготовки педагогів у освітньому просторі вищого навчального закладу України.*

*Ключові слова: професійна педагогічна підготовка, комплексний підхід до організації навчального процесу у вищому навчальному закладі.*

Реалізація освітньої функції вищої школи значною мірою визначається якісним складом викладачів. Сучасному суспільству потрібні не лише професіонали, а, насамперед, яскраві особистості, спроможні нестандартно підходити до навчання і виховання, забезпечуючи творчий розвиток майбутніх спеціалістів. Як стверджують провідні дослідники, сучасний рівень соціокультурного розвитку країни висуває системі освіти принципово оновлені вимоги. Отже, не обсяг знань, а їхня мобільність і гнучке використання в нових умовах є основним критерієм професіоналізму. Збагачення матеріального і духовного потенціалу нації детермінує підготовку педагога, здатного не лише “передавати необхідні знання, відповідно до світового рівня розвитку науки і техніки, а й виховувати компетентних громадян, які готові орієнтуватися у складних сучасних ситуаціях” [5, с. 294].

Означене вище актуалізує проблему вдосконалення механізмів виявлення і розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти, а також і створення умов для становлення та розвитку професійної підготовки викладача вищої школи.

Попри певні розбіжності в розумінні змісту поняття “професійна підготовка”, здебільшого українські та зарубіжні учені схильні до думки про те, що основою зазначеного процесу має бути компетентнісний підхід, а його кінцевий результат передбачати наявність у випускника системи необхідних знань і вмінь, професійної спрямованості й комплексу вмінь, здійснювати професійні функції на високому рівні.

Змістове наповнення підготовки магістра дошкільної освіти включає академічний курс, різновиди практик, навчально-дослідницьку діяльність і самоосвіту студента. В основу організації і здійснення навчального процесу покладено репродуктивно-ілюстрований підхід, який передбачає засвоєння готових знань шляхом опанування лекційного курсу, розв’язування типових завдань, лабораторних і практичних робіт.

При цьому наголошується використання традиційних (розповідь, роз’яснення, бесіда, консультування, демонстрація, ілюстрація, вправи, діалог, педагогічна вимога, психологічні замальовки, заохочення тощо) та інтерактивних методів навчання. Вони забезпечують якість рівня підготовки високопрофесійних фахівців відповідно до сучасних вимог і до професійної адаптації в реаліях сучасної вищої школи нашого випускника.

Спрямування діяльності вищих педагогічних навчальних закладів до рівня світових освітніх стандартів вимагає ефективного управління з урахуванням елементів синергетики. Рациональне поєднання дієвого керівництва системою освіти без самоуправління зумовлює

втрата цілісності своїх складників, швидко вичерпує свої потенційні ресурси. Отже пошук, апробування та впровадження оптимальних механізмів управління діяльністю системи освіти, в тому числі й вищої школи, слід розглядати як один із стратегічних напрямів соціально-економічного розвитку України, а його аналіз визначаємо як мету цієї статті.

Поділяємо позицію В. Семиченко [6], яка стверджує, що модернізація професійної підготовки вимагає попереднього системного аналізу стану вищої школи і основних тенденцій розвитку цієї галузі у світовій та вітчизняній практиці. Результатами такого аналізу має стати не конгломерат технологічних питань, а комплексна характеристика перспектив синтезу й інтегрування, сукупного уявлення про мету, зміст, функції і результати діяльності конкретної освітньої галузі. Йдеться про опис профільних фахових функцій, на основі якого складається комплекс вимог до майбутнього викладача вищого навчального закладу, тобто професіографічна модель магістра педагогічної освіти, як узагальнена характеристика сукупності особистісних якостей, знань і вмінь, що забезпечують його успішну професійну діяльність. Відтак, характерною якістю сучасного педагога є його здатність до творчості, що в контексті вроджених особистісних здібностей до певних видів діяльності складає її творчий та інтелектуальний потенціал.

Творчий потенціал проявляється в здатності особистості підходити до професійної діяльності нестандартно, шукати найбільш оптимальні шляхи розв’язання педагогічних проблем і ґрунтується на соціальному досвіді, навичках постійного саморозвитку. На думку І. Підласого і С. Трипольської, професійний потенціал має бути іманентним складником фахової характеристики педагога [4, с. 4]. Отже, професійний потенціал визначається як наявні або приховані резерви творчих можливостей і здібностей особистості. Їхня реалізація здійснюється на основі фахової компетентності накопиченого соціального досвіду та вмотивованої спрямованості. У контексті зазначеного, кінцевим продуктом підготовки педагога є розвиток його пізнавальної й фахової мотивації; сформованість необхідних професійних компетентностей; всебічна культурологічна розвиненість; творче мислення; відповідні особистісні якості та здатність до самовдосконалення.

Принциповим для сучасного педагога є імператив про суб’єктність взаємин між учасниками навчально-виховного процесу. За переконанням низки вчених (О. Абдуліна, Б. Андрієвський, І. Бех, І. Зимня, Л. Мітіна та ін.), одним із ключових завдань вищої школи є забезпечення умов для повної самоактуалізації й самореалізації студента. Оскільки поняття “суб’єктність” є системотворчою якістю людини, навчальний процес, що всебічно сприяє його реалізації, можна розглядати як особистісно орієнтований.

Досягнення сучасного рівня світових освітніх стандартів вимагає перегляду усталених підходів до підготовки кадрового педагогічного потенціалу, розвитку його професійної майстерності. Особливе місце в реалізації освітніх і виховних завдань, як уже наголошувалось, належить викладацькому складу вищої школи. Навчальна діяльність педагога ґрунтується на наукових основах, чітко сформульованих положеннях, аспіраючись на них можна ефективно реалізувати навчально-виховний процес.

У практиці роботи вищої школи відомі два підходи до організації навчально-виховної роботи у вищому навчальному закладі. Перший шляхом безпосереднього контакту (спільна діяльність викладача із студентом), за якої викладач транслює інформацію, а студент її сприймає. Її мета полягає у розкритті секретів майстерності і прийомів забезпечення успіху у професійній діяльності. Другий – шляхом організації самостійного набуття узагальнених знань із обов’язковим проведенням семінарських і практичних занять. Вони зумовлюють повну реалізацію індивідуальних якостей студентів. Провідний вплив при цьому за Є. Барбіною [2] і В. Семиченко [6], належить не особистості викладача, а його здатності формалізувати стосунки. Це дозволяє “замінити” педагога іншим засобом передачі знань. Зрозуміло, кожен із напрямів істотно впливає на навчання і професійне становлення педагога.

Переваги першого вбачаються в тому, що в центрі актуального сприйняття та осмислення перебуває цілісна особистість педагога з комплексом його професійних якостей. Спілкуючись з ним студент відтворює цю структуру, зіставляючи свої особистісні

характеристики й індивідуальні можливості. Спільна діяльність забезпечує зняття смислових бар'єрів між викладачем і студентом, забезпечує дієвість, безпосереднього зворотнього зв'язку і коригування результатів навчальної діяльності.

До недоліків цього напрямку можна віднести варіативну обмеженість професіоналізму педагога, значний обсяг навантажень на нього, що загалом не передбачає необхідність додержання високих вимог до універсальності знань, його орієнтації в інформаційному освітньому просторі, можливість працювати з великою кількістю студентів тощо [1, с.174].

Результати досліджень В. Ащепкова, В. Беспалько, Л. Кондрашової, С. Смірнова, О. Щолок та ін. засвідчують, що передача інтегративних знань з широким використанням комп'ютерів та інших видів аудіотехнічних засобів (другий підхід) уможливило вихід за межі локальних ситуацій і оволодіння узагальненими способами пізнання педагогічної дійсності через відповідні засоби впливу на значні групи студентів. Така організація діяльності забезпечує глибшу спеціалізацію викладацької роботи в конкретній сфері знань і діяльності, раціональне нормування навчального процесу і, як переконують результати досліджень С. Барбіної [2], знижує емоційне навантаження на викладача через обмеження психологічної дистанції та особистого включення в навчальні ситуації [1].

Недоліки цього підходу вбачаємо в абстрактності переданих знань, потребі створення конкретних умов, формалізації стосунків між студентом і викладачем, домінуванні індивідуальної системи діяльності за зразком, орієнтація на великий обсяг засвоєння і відтворення навчальної інформації, що повною мірою вступав у суперечності з формуванням певної структури професійної діяльності.

У практиці професійної підготовки майбутнього педагога надається перевага теоретичному абстрактному підходу, що забезпечує масовість підготовки висококваліфікованих фахівців дошкільної та початкової освіти. Водночас необхідно підкреслити, що сучасні вимоги суспільства перед вищою школою потребують оптимального поєднання згаданих підходів до професійної підготовки педагогічних кадрів.

Окрім цього, вища школа повинна врахувати прогресивні тенденції свого розвитку, які окреслені в роботах низки учених (Б. Андрієвський, Б. Гершунський, С. Гончаренко, Л. Коржова, Н. Лісова, В. Орлов, А. Гордієнко та ін.):

– забезпечення професійної адаптації в соціальне та професійне життя нашого суспільства, спрямованості на широкий спектр соціальних стосунків, що передбачають розвиток активної громадянської позиції, гармонійної структури інтересів, розвиток інтелектуальних і моральних якостей, почуття обов'язку і відповідальності;

– орієнтація процесу підготовки кадрів не лише на поточну діяльність, а й на віддалену перспективу самостійного професійного вдосконалення, сформованості потреби стати високоякісним фахівцем.

Кожен етап професійного зростання має свої специфічні особливості, хоча такий поділ є умовним, а вміння використовуються не на одному, а на всіх етапах. Водночас, для нас є важливими, перш за все, етапи майстерності. Здатність до свідомого, самостійного виконання своїх професійних обов'язків забезпечується наявністю у викладача відповідних якостей, розуміння своєї соціальної ролі в процесі формування особистості студента як майбутнього фахівця так і громадянина. Виконуючи соціальне замовлення суспільства на підготовку кваліфікованих педагогічних кадрів, викладач вищої школи є єдиною ланкою між соціальним досвідом і досвідом студента, координатором засвоєння ним професійно необхідних знань, умінь і навичок. Науково обґрунтована кваліфікаційна характеристика випускника ВНЗ набуває статусу нормативної моделі, еталону оцінки готовності молодого фахівця до самостійної професійної діяльності. Водночас, в указаному документі не віддзеркалено весь комплекс професійних параметрів майбутнього педагога, зумовленого вимогами особистісно-компетентного підходу до підготовки фахівця, згідно світових стандартів.

Ознайомлення з освітньо-кваліфікаційними характеристиками магістра, як обов'язкової умови підвищення кваліфікації шляхом стаціонарної чи заочної форми навчання відповідно до стандартів вищої педагогічної освіти, засвідчує про відсутність

чітких однозначних вимог до цього рівня фахівців. Для прикладу наведемо загальні вимоги до магістрів за спеціальністю “Дошкільна освіта”: “Магістр дошкільної освіти повинен оволодіти загально-теоретичними основами дисциплін, які необхідні для вирішення психолого-педагогічних, науково-методичних та організаційно-керуючих завдань, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку; засвоїти систему сучасних наукових знань, озброїтися методикою розвитку та виховання дошкільників на рівні сучасних вимог. Він повинен бути обізнаним у нових педагогічних та інформаційних технологіях розвитку, навчання та виховання, розуміти педагогічні процеси та явища і використовувати сучасні наукові методи педагогічних досліджень для вдосконалення навчально-виховної роботи (Державний класифікатор України “Класифікація видів економічної діяльності” ДК-96 за галузями ...)”.

В аналогічному ключі формуються вимоги до знань та умінь майбутнього викладача за дисциплінами відповідних законів: “... повинен опанувати основні розділи..., знати історію України, основні положення філософії та релігієзнавства... основи Конституційного права, іноземну мову, етику та естетику, фізичне виховання...”. В аналогічній редакції подаються вимоги до циклів гуманітарних, соціально-економічних, фундаментальних та інших циклів дисциплін (Державний класифікатор професій – ДК 003-92 400 вихователів дітей дошкільного віку, ДК 003-92 310 вчителів початкового навчального закладу).

Підготовка педагога не зводиться лише до набуття системи знань і навичок, а й природно має включати в себе формування властивостей і якостей професійного значення і є необхідними для майбутньої педагогічної діяльності. У сучасному баченні цей процес є комплексом виховних впливів, спрямованих на цілісну характеристику фахівця (позитивне ставлення до професії, знання теоретичних концепцій і практичних навичок щодо їх використання, сформованість світоглядних поглядів і переконань, володіння ключовими компетентностями тощо).

Окрім цього, підготовка педагога має бути спроектованою на його розвиток у практичній діяльності як соціально активної особистості. Оскільки основним видом діяльності студента є навчально-виховна робота, для викладача важливо, наскільки він є активним суб'єктом дії, наскільки на процес його пізнання впливає особистий чинник. Йдеться, насамперед, про сформованість внутрішньої умотивованої поведінки студента, рівень прояву якої відображається як на якості діяльності викладача, так і на результатах навчання студентів.

На думку вчених (В. Беспалько, Р. Бойц, В. Введенський, О. Деркач, О. Мороз, О. Пехота, Н. Хмель та ін.), перебудова в світлі сучасних вимог вищої школи вимагає іншого підходу до механізму підготовки викладача на всіх етапах його становлення і фахового зростання, починаючи з удосконалення професійно-педагогічної роботи.

По-перше, у зв'язку з розширенням платних форм навчання, а також невисоким престижем і привабливістю педагогічної професії, до ВНЗ вступає значна частина недостатньо педагогічно зорієнтованих абітурієнтів. Цей процес поглиблюється “модернізаційною” політикою в галузі освіти, за якої основним критерієм зарахування у вищі навчальні заклади є результати незалежного тестування, а наявність певних здібностей, особистісних якостей, своєрідної психологічної схильності до професії фактично ігнорується.

По-друге, основні напрями підготовки майбутнього фахівця педагогічної освіти (психологічний, що покликаний розвивати певні властивості особистості; моральний, що має за мету формування особистісних якостей; творчо-практичний, що забезпечує професійні знання, вміння і навички, а також методичну компетентність) в умовах сучасної вищої школи, незважаючи на множини загальних перетинів, не створюють цілісної системи формування особистості майбутнього професіонала.

По-третє, наявні підходи до конкурсного відбору претендентів до магістратури, а після їх закінчення і до аспірантури не є, з нашої точки зору, надійним і ефективним механізмом формування складу педагогічних кадрів вищої школи. Окрім того, практика засвідчує, що до згаданих вище форм підвищення кваліфікаційного рівня майбутнього викладача залучається

не найбільш здібна до викладацької діяльності частина випускників вищих навчальних закладів, в яких конкурсна основа носить, як правило, формальний характер.

Таким чином, неефективність системи профорієнтаційної педагогічної роботи, формальний підхід до комплектування студентських контингентів педагогічних навчальних закладів, недостатньо високий рівень організації процесу формування особистості майбутнього спеціаліста, а також дієвого механізму відбору і підготовки випускників до викладацької роботи, на нашу думку, є основними причинами невисокого рівня питомої ваги педагогів-майстрів найвищого гатунку в загальній чисельності означеної категорії працівників.

Функціонування цілісної системи підготовки вчителя початкових класів та вихователя дітей дошкільного віку повинно починатися ще в школі, а в деяких випадках і в дошкільному закладі, на методологічних засадах профорієнтаційної роботи, основи якої достатньо глибоко обґрунтовані в педагогічній теорії і практиці. Остання засвідчує, що в умовах ВНЗ підготовка педагога здійснюється переважно у процесі вивчення психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін, спецкурсів, семінарських і практичних занять, а також педагогічної практики й науково-дослідницької роботи (написання рефератів, курсових, дипломних проектів). Останнім часом у навчальних закладах вводяться курси педагогічної майстерності, педагогічної техніки, освітньо-педагогічних технологій тощо.

Проте розв'язання проблеми якісної підготовки педагога має безпосередньо пов'язуватися з готовністю особистості до конкретної сфери діяльності. Йдеться, зокрема, про психологічну підготовку вчителя, вихователя. Психологічний настрій багато в чому визначає вибір професії та емоційно-чуттєву сферу студента. Від цього багато в чому залежить ефективність навчання, ставлення до навчальних дисциплін, а також якість професійної діяльності в майбутньому.

Психологічна підструктура складається з педагогічної спрямованості та готовності до педагогічної діяльності. В основі першого – система вподобань, інтересів, настанов, установок і ціннісних орієнтацій, що виникають ще в школі і розвиваються в період навчання у ВНЗ.

Морально-психологічна готовність до успішного виконання педагогічної діяльності віддзеркалює найістотніші сторони особистості – її загальну культуру, систему ціннісних орієнтацій, умотивовану професійну спрямованість.

Психологічна готовність сприяє формуванню у майбутнього вчителя відповідних якостей і професійно важливих характеристик, рис характеру, почуттів та емоцій, а також інтересу до професійної діяльності. Як засвідчують результати досліджень (В. Кан-Калік, Н. Кузьміна, Ю. Куницька, В. Куценко, Н. Лісова, А. Щербаков та ін.), стійка професійна готовність, тобто здатність, бажання й потреба застосовувати свої знання, досвід, здібності в сфері обраної професії, корелюється з внутрішньою моделлю поведінки як комплексної характеристики особистості майбутнього викладача вищої школи і одного з провідних факторів успішного формування його педагогічної майстерності.

Таким чином, ефективне формування готовності майбутнього педагога до свідомої діяльності, спрямованої на перманентне професійне вдосконалення здійснюється лише за умов практичної реалізації комплексного підходу до організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, забезпечення єдності теоретичної, методичної та практичної підготовки, об'єднання навчання з науково-дослідницькою роботою і різновидами пізнавальної розвивальної діяльності студентів. При цьому залежно від теоретичної і методичної підготовки навчання поступово ускладнюється, що дозволяє більш якісно здійснювати принципові рішення практичних педагогічних завдань. Домінуючою стрижневою лінією на сучасному етапі розвитку освіти є творчість особистості, що знайшла впровадження в діяльнісній теорії, спрямованій на формування перетворюючих можливостей людини. Власне, розвиток творчого потенціалу майбутнього педагога є методологічним підґрунтям для опанування студентами теоретичними і практичними знаннями, здатністю до науково-пізнавальної дослідницької діяльності, формування спрямованості на вмотивований саморозвиток, самовдосконалення і фахову самореалізацію в процесі безпосередньої практичної професійної діяльності.

### Висновки дослідження й перспективи подальших розвідок за напрямом.

Отже, удосконалення підготовки педагога як однієї з ключових умов формування професійної майстерності майбутніх викладачів вимагає врахування прогресивних тенденцій розвитку освіти, зокрема орієнтації на вірогідні варіанти соціально-економічного і культурологічного стану суспільства в найближчій перспективі; диференціації підходів до змістового наповнення змісту навчальних програм, підручників; посилення глобалізаційних процесів і одночасної регіоналізації освітніх систем і національних культур, а також розширення “знансвого” обсягу майбутніх педагогічних кадрів. Це передбачає вдосконалення наявної мережі вищих педагогічних навчальних закладів; практичну реалізацію принципу безперервної педагогічної освіти; приведення структури й змісту вищої школи до вимог особистісно орієнтованої парадигми з відповідним розробленням кваліфікаційних ступеневих професіограм, зміцненням матеріально-технічного та дидактико-методичного забезпечення навчально-виховного процесу, що створюють умови для цілісного формування особистісних й професійних якостей майбутнього професіонала, трансформованих у внутрішню модель його умотивованої поведінки. Принципового значення у перебудові вищої школи набуває система професійно-педагогічної роботи, що має розглядатися в якості складної ієрархічної системи, яка включає не тільки професійну просвіту, розвиток професійних інтересів і нахилів, профконсультацію і профвідбір, а й соціальну та професійну адаптацію, починаючи зі вступу студента до навчального закладу і продовжуючи її впродовж усього трудового життя фахівця.

1. Андрієвський Б. М. Інтегрована характеристика викладача вищої школи / Б. М. Андрієвський // Зб. наук. праць. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2007. – Вип. 77. – С. 172–175.
2. Барбина Е. С. Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы / Е. С. Барбина. – К.: ИППО АПН Украины, 1996. – 420 с.
3. Педагогічна майстерність: Хрестоматія: навчальний посібник / Упоряд.: І. А. Зязюна, Н. Д. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін. / За ред. І. А. Зязюна. – К.: Богданова А. М., 2008. – 462 с.
4. Підласий І. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя / І. Підласий, С. Трипольська // Рідна школа. – 1998. – № 1. – С. 3–8.
5. Пинзеник О. М. Теоретико-педагогічні передумови розвитку педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації / О. М. Пинзеник // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. Зб. наук. праць. – Запоріжжя, 2006. – Вип. 39. – С. 293–297.
6. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? [За ред. А. І. Зязюна]. – К.: Віпол, 2000. – 636 с.

*The article deals with the problem of improving professional training of teacher education in the educational environment of the university.*

*Key words: professional teacher training, integrated approach to the educational process in higher education.*

## ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

УДК 37.036  
ББК 74.200.55

Роман Андрусин

### ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ВИРАЗНОСТІ

У статті піднімаються проблеми естетичного виховання молодших школярів засобами хореографічного мистецтва. Аналізуються основні завдання щодо удосконалення змісту, форм та методів естетичного виховання. Означено проблеми, розв'язання яких значно покращить стан естетичного виховання підростаючого покоління.

Стаття розрахована на викладачів та студентів мистецьких дисциплін.

Ключові слова: танцювальні рухи, хореографія, естетичне виховання, мистецтво.

Як зазначає О. Дем'янчук, реформування системи освіти, її концептуальних, структурних, організаційних основ у контексті соціально-економічних перетворень, які відбуваються в Україні, не мислиться без виховання і розвитку творчої особистості, її загальної естетичної культури [1, с.8].

Однією з основних форм естетичного виховання школярів є використання видів мистецтв у позакласній роботі. Безпосереднім продовженням і розвитком творчих навчальних занять є гуртки художнього циклу. Широке охоплення учнів, різноманітність тем, результативність занять – важливі критерії оцінювання діяльності школи на сучасному етапі. Мета цих занять – збудити пізнавальну і творчу активність школярів, розвинути їхні естетичні інтереси та здібності.

Сучасна загальноосвітня школа, за дослідженням О. Дем'янчука, як правило, розвиває дітей в одній і рідше – у двох-трьох галузях мистецтва. Рання спеціалізація в одній галузі може загальмувати художньо-естетичний розвиток. Крім того, діти з різними задатками й здібностями опиняються в нерівних умовах [1, с.28]. Якщо заняття з музики чи образотворчого мистецтва проводяться в традиційних шкільних приміщеннях, то уроки хореографії вимагають спеціально обладнаних класів. Вирішити цю проблему зможе система реформування освіти в цілому, і зокрема, підготовка фахівців, наявність програм тощо.

Із цих позицій можна вважати, що особливо ефективним компонентом формування системи естетичних інтересів школярів є організація художньо-творчих комплексів, у процесі ознайомлення і вивчення яких учні зможуть глибоко і всебічно пізнати естетичну сутність мистецтва та навколишнього світу [1, с.47].

Мета естетичного виховання засобами хореографії – сприяти індивідуальному становленню особистості дитини під впливом цінностей хореографічного мистецтва.

На це спрямовані основні завдання хореографічної освіти школярів:

- закладання основ танцювальності;
- засвоєння елементарної техніки танцю, набуття культури рухів;
- формування мистецької активності й естетичного ставлення до мистецтва танцю, основ сприйняття мистецтва хореографії та художньо-практичних навичок танцювального виконавства, виконавської танцювальної творчості, елементарної хореографічної культури.

Беручи за основу думку провідних вітчизняних педагогів-хореографів (А. Тараканова, О. Фокіна, Л. Богомолова, Т. Пуртова, А. Белікова, О. Кветна та ін.), які акцентували увагу на проблемі відсутності уроків хореографії у програмах шкільної освіти, можна з упевненістю сказати, що введення уроку хореографії в навчальний розклад є однією з ланок оздоровчої функції школи, оскільки хореографічне мистецтво надзвичайно впливає на фізичну, психічну, емоційну, духовну та інтелектуальну сфери дитини, гармонізуючи традиційну систему навчання і виховання.

Як зазначає Н. Мелєжик уроки хореографії в загальноосвітній школі мають свою специфіку, що вирізняється від уроків хореографії в школі мистецтв або уроків хореографічних шкіл чи гуртків. Головна різниця в тому, що спеціалізовані школи чи позашкільні навчальні заклади працюють за спеціальною програмою, яка включас уроки класичного, народного, бального танців, а уроки загальної хореографії в загальноосвітній школі є здрібленою інтеграцією усіх танцювальних напрямків і проводяться одним педагогом-хореографом, який повинен володіти достатнім рівнем підготовки в усіх видах хореографічного жанру. Крім того, на урок хореографії в загальноосвітній школі приходять весь клас без урахування здібностей і бажання дітей, і все це на умовах обмеженого часу: один урок на тиждень [3, с.50].

Тому зміст хореографічної роботи в школі повинен включати той оптимальний мінімум знань, умінь і навиків, який був би посильний і цікавий дітям. Для максимальної ефективності уроків в умовах обмеженого часу вчитель повинен здійснити строгий відбір змісту матеріалу, пропонованого до вивчення. Основними критеріями відбору хореографічного матеріалу служитимуть вікові, фізіологічні і психологічні особливості дітей та рівень впливу рухів на формування правильної постави, розвиток координації, виховання художньо-естетичного смаку, формування основ індивідуальної танцювальної культури.

На підставі нашого власного досвіду й узагальнення досвіду роботи провідних учителів хореографії ми прийшли до висновку, що в основі навчання хореографії дітей 1–4 класів повинні бути музично-ритмічні вправи, музичні ігри, танцювальні рухи та їх комбінації.

Кожен урок керівник повинен проводити за добре продуманим планом роботи, підготувати робоче місце і т.д. Діти переодягаються в танцювальну форму і шикуються один за одним біля дверей танцювального класу. Під звуки маршу, починаючи з правої ноги, діти рухаються по колу, підходять до станка і, зупинившись, повертаються обличчям до керівника і виконують уклін.

З перших занять вихованці повинні навчитися відтворювати такі рухи і рухові дії:

- вклонитися один одному (хлопчики дівчаткам і навпаки), варіювати уклін, комбінувати уклін з підтанцюванням, поворотами, ходою тощо;
- переводити руки з одного в інше танцювальне положення;
- узгоджувати координацію рухів тулуба, рук, ніг, голови;
- виконувати оплески в простих ритмах;
- виконувати притупи в простих ритмах;
- танцювати хороводною ходою з носка в рухливому і плавному характері музики;
- просуватися зальотною ходою у швидкому і повільному темпі;
- кружляти парою в гуцульському таночку (стояти поруч, стояти обличчям один до одного);
- чергувати оплески і притупи;
- пританцювати, пружно й енергійно відриваючи п'ятки від підлоги (коліна прями),

тримаючи руки в одному з танцювальних положень;

- виконувати простий танцювальний крок, утворюючи танцювальні фігури: “ворітця”, “зустрічні кола”, “лінії”, “діагоналі” тощо [3, с.30–31].

Подібна схема уроку може бути проведеною на протязі 3–4 уроків.

Отже, під час занять із хореографії у школярів розвивається не тільки пізнавальний, а й естетичний інтерес до процесу здобування знань, який є основою успішного навчання, самоосвіти та самовиховання. Означений інтерес втілюється у своєрідну модель, метод творчої праці. Володіючи ним, учні зможуть займатися художньою діяльністю і тим самим розвивати свої інтелектуальні, моральні і творчі здібності. Окрім уроків хореографії, у школі можуть бути організовані танцювальні гуртки або ансамблі танцю.

1. Дем'янчук О. Н. Методика художньо-естетичного виховання учнів загальноосвітньої школи: Навч.-метод. посібник для студентів вищих навчальних закладів і вчителів школи. – К.: ІЗМН, 1996. – 56с.
2. Шевчук А. Дитяча хореографія. – К.: Шкільний світ, 2008.
3. Мелєжик Н. Специфіка проведення уроку хореографії в середній ланці загальноосвітньої школи // Проблеми розвитку сучасної хореографії та шляхи їх вирішення: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / Луганський державний інститут культури і мистецтв. – Луганськ, 2006.

*The article deals with problems of aesthetic education of primary school students by means of choreographic expressiveness. Main tasks concerning improvement of the content, forms, and methods of aesthetic education are analyzed. Problems, solution of which will considerably improve the state of aesthetic education of the rising generation, are defined.*

*The article is meant for professors and students of the arts.*

*Key words: dance movements, choreography, aesthetic education, elective classes.*

УДК 17: 37. 013.42  
ББК 87. 754

*Роксоляна Зозуляк-Случик*

## МОРАЛЬНІ КАТЕГОРІЇ В ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

*У статті охарактеризовано сутність категорій добра, зла, совісті як базових основ етики. Розкрито роль моральних категорій у діяльності соціальних педагогів.*

*Ключові слова: моральна категорія, добро, зло, совість, соціально-педагогічна діяльність.*

Фахова діяльність соціальних педагогів є однією з умов соціально-економічного і соціально-культурного розвитку нашої держави. Разом із тим, із наукових досліджень випливає, що професійний рівень фахівця залежить не тільки від рівня опанування знаннями, навичками, умінням, а й від моральності, якостей особистості.

Моральність у соціально-педагогічній діяльності розкривається через систему моральних цінностей, чеснот, категорій добра і совісті, що проявляються в поведінці та слугують чинниками людяності.

Адже, фахівці соціальної педагогіки – це той духовний потенціал, котрий на світському рівні повинен гуманізувати внутрішній світ особистості, утверджувати ідеали добра, справедливості, честі, милосердя, любові, протистояти моральній деградації, агресивності, конфронтації, відчуженості дітей і молоді.

Проблема даного наукового дослідження полягає в наявності протиріччя між необхідністю розробки наукових і практичних напрацювань у сфері формування добросовісних працівників з притаманним їм "внутрішнім контролем" – совістю та слабкою представленістю в наукових напрацюваннях відповідних теоретичних досліджень, присвячених питанням становлення етичних категорій: добра і зла, чесноті та гідності, обов'язку і відповідальності, совісті та інших.

Основою дослідження виступають напрацювання у галузі соціально-педагогічної деонтології (А. Білинська, А. Бойко, І. Мигович, І. Трубавіна та інші); розробки щодо моральних категорій, етичних цінностей, принципів соціально-педагогічної діяльності (М. Гуслова, І. Зверева, І. Зінчук, С. Марченко, Т. Семигіна, Л. Харченко та інші).

**Метою статті** є розкриття сутності моральних категорій добра, совісті як базових засад соціально-педагогічної діяльності.

Відомо, що мораль трактується як сукупність поглядів, норм і правил поведінки людей, а також їхніх якостей, які оцінюються з позиції специфічних категорій добра, зла та совісті. Зауважимо, що добро – це вияв людиною тих необхідних учинків, які повинні бути завжди і в усьому морально необхідними. Інакше кажучи, під цією категорією усвідомлюємо позицію соціально значущу, етичну, потрібну для зважування різних суспільних явищ і мотивів діяльності людей, що акумулювала б у собі такі важливі поняття, як справедливість, благо, обов'язок тощо.

Трактування терміна добро розглядав не один філософ. Зокрема, видатні особистості окреслюють зазначену категорію таким чином:

- щастя, блаженство (Епікур);
- насолода (Арістип);
- користь (Бентам, Мілль);
- більш високий ступінь розвитку (Спенсер);
- атрибут автономної моральної волі (Кант).

Водночас моральний образ зла характеризується:

- порушенням суб'єктом зла порядку й міри, узгодженості з іншими рівнопорядковими йому одиницями;
- зосередженістю на собі;
- самоствердженням усупереч іншим і за рахунок інших [5, с. 58].

Добро є критерієм оцінювання найрізноманітніших учинків. Саме воно матеріалізується в доброті. Відповідно і доброта як емоційно-чуттєве відображення творчо-альтруїстичного змісту життя або сформульований життєвий принцип із давніх-давен уважалася вищою моральною цінністю. Не випадково її розуміння закладене в таких заповідях: "Не роби ближньому своєму те, що не хочеш, щоб робили тобі"; "Поводься з іншими так, як ти хотів би, аби поводитися з тобою". У різних варіантах ці твердження зустрічаються в етичних системах філософських і релігійних учень.

Якщо простежити розвиток доброти як категорії, то можна помітити, що вона діалектично пов'язана зі своїм антиподом – злом, його різноманітними проявами: недобррозичливістю, ворожнечею, жорстокістю, садизмом, помстою та іншими. Тому так важливо в реальному житті володіти вмінням відрізнити добро від зла. Та не слід забувати, що шлях до добра часто пролягає через зло, і для того, щоб чинити добро, нерідко доводиться бути немилосердним до себе, аби не завдати болю іншим; страждати самому, зберігаючи при цьому бадьорість духу і право чесно дивитися в очі людям.

Доброта – міцна домінанта, властива особі загалом. Із віком у міру надбання соціальної зрілості в індивіда виникає відповідна зміна мотиваційної основи доброти, яка виявляється в бажанні негативних емоцій і, насамперед, звичці до страждань.

У теперішній час добрих людей серед нас небагато. Тому необхідно прищеплювати паростки такої риси кожному ще з дитинства. Ця благородна місія покладесться як на сім'ю, так і на суспільство через діяльність педагогів, соціальних педагогів, які не на словах, а на ділі мають утверджувати принципи гуманізму. Такий принцип повинен пронизувати і всю соціальну та соціально-педагогічну діяльність. "Немає більшої любові, як покласти нескінченне життя своє за ближніх своїх", – сказав Христос. Такий заповіт має слугувати дороговказом для нас, становити основу змісту життя як кожної людини, так особливо фахівців із соціальної педагогіки.

Неабияку роль відіграє також совість. Це віддзеркалення вищої доброти у свідомості особистості, яка примушує чинити суд над собою, самовиховуватися, оцінює вчинки та намагання фахівця.

Аристотель у розумінні поняття совість зробив крок уперед. Він наголошував, що совість – це потужна потенційна сила суспільства. Вона робить можливим спільне існування людей. Без совісті їхнє життя втратило б вартісність. Завдяки цій категорії люди врівноважують пристрасті, розуміють один одного, приходять до "середнього стану", який є досконалим [4, с. 526].

На соціальну зумовленість совісті звертали увагу Дж. Локк, П. Гольбах, Д. Дідро, К. Гельвецій. Середовище і виховання – фундамент совісті. Остання не може бути вродженою якістю. "Наші сумління совісті, – писав П. Гольбах, – є необхідним наслідком нашого темпераменту разом із тими змінами, які вносять у нього суспільство, що оточує нас" [2, с. 139]. В іншому місці мислитель визначає сутність поняття як ставлення людини до самої себе через суперечність із самою собою: "Совість – це оцінка, яку ми у своїй власній душі даємо вчинкам; совість простих смертних керується розумом, совість же християн керується вірою, прагненням, послухом святим отцям" [3, с. 17].

Для того, щоб людина чинила за власним велінням, вона повинна бути впевненою, що нею керує совість, а не страх. Так, особа не краде не тому, що боїться красти, а тому, що це не дозволяє її внутрішній "судді" – совісті. Вона спонукає допомагати ближнім, перейматися їхніми турботами не тільки тому, що за це платять гроші, а через те, що йдеться про внутрішню моральну необхідність особистості; те, що дозволяє самоствердитися фахівцеві у суспільстві.

Совість, як внутрішній “контролер”, тісно пов’язана із суспільною свідомістю – зовнішнім моральним “контролером”. Але якраз через маніпуляцію суспільною думкою відкривається доступ до маніпуляцій совістю особистості, особливо якщо вона недостатньо самостійна. Адже в повсякденному житті важко відрізнити добро від зла. Тому так необхідна совість, що допоможе вийти із ситуації, прийняти виважені моральні рішення. А надто це важливо в соціально-педагогічній діяльності.

Совість особливо потрібна соціальному педагогу в його повсякденних справах, що полягають у допомозі щодо соціалізації дитини в соціумі. Світло совісті фахівця творить справжні духовні цінності, робить їх стійкими й високоякісними в індивідуальному і суспільному житті. Отже, важливо передусім сформулювати в соціального педагога поняття совісного акту. Останній включає принаймні декілька складових.

По-перше, розвиненість почуттєвої сфери, високий рівень інтуїції особистості. Раціоналізм людини, який нині охопив усі сфери життя й розсудливо зважує, корисною чи шкідливою буде та чи інша дія, часто стає на заваді акту совісті. Його вільному вияву. Це не означає, що інтелектуальні сили тут ні при чому, але все-таки в акті совісті домінуючим, на наш погляд, є почуттєвий аспект [1, с. 175].

По-друге, важливий елемент акту совісті соціального педагога – уява. Вона допомагає передбачити не лише процес, але й результат власних дій.

По-третє, акт совісті включає елемент покликання, вибору. Це ніби запит душі: що і як зробити, щоб здійснити морально досконале?

По-четверте, діяльнісний елемент акту совісті. Особистість іноді здатна переживати ту чи іншу екстремальну ситуацію, її моральний вибір може бути певною мірою визначений, але бездіяльний. Саме за таких умов утворюються докори совісті як негативний вияв. На совісті соціального педагога найдорогоцінніше – діти. Їм він віддає свої знання, життєвий досвід. Можна сказати, що справжній соціальний педагог – це учитель совісті, душевної мудрості, благочестя.

У соціально-педагогічній діяльності можна виділити чотири основних принципи добросовісності, а саме:

- 1) гуманне ставлення до клієнта;
- 2) уникнення участі в діях, що шкодять психічному здоров’ю;
- 3) надання соціальної та соціально-педагогічної допомоги всім, хто її потребує, незалежно від расової, політичної, релігійної приналежності;
- 4) дотримання конфіденційності.

Зауважимо, що важливість соціально-педагогічної роботи полягає в її ефективності. Найвищий рівень такої діяльності досягається тоді, коли методи діагностики, прогнозування та надання допомоги обираються відповідно до індивідуальних особливостей клієнта. Фахове мистецтво якраз і полягає у тому, щоб віднайти “ключ” до “індивідуального замка” кожної людини. Адже вона діалектично поєднує в собі загальне, індивідуальне й одиничне.

Розглянуті нами основні моральні категорії у соціально-педагогічній діяльності є основоположними. Адже їхня діяльність, як ніяка інша, наповнена багатим гуманістичним змістом, почуттям високої людяності.

Не слід забувати, що ми живемо в часи нестабільності. Власне йдеться про більшість громади, про тих, кого скинуто зі звичної соціальної колії і хто не в змозі забезпечити стратегію свого життя, а саме гарантію безпеки життєдіяльності та благополуччя. Така глобальна фрустрація і призвела до проявів агресивності, різних видів девіантності в суспільстві.

Отже, етичні завдання сучасного соціального педагога постійно ускладнюються. У коло його діяльності все частіше потрапляють бездоглядні й безпритульні діти, а також молоді особи, котрі не знайшли свого шляху в житті і, як правило, стають наркоманами та алкоголіками. Саме вони неабияк відчувають нагальну потребу в ресоціалізації. Тому справжнім фахівцям необхідно усвідомлювати, пропускати через себе нові соціально-етичні

турботи. Водночас творіння добра надає фахівцям із соціально-педагогічної роботи зміст буття, виступає їх моральним обов’язком. Добро повинно діяти на засадах добровільності, дієвості, сердечності, чуйності.

1. Васянович Г. Педагогічна етика: [навч.-метод. посіб.] / Г. Васянович; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України; Львівський науково-практичний центр. – Львів : Норма, 2005. – 344 с.
2. Гольбах П. Карманное богословие / П. Гольбах. – М.: Госполитиздат, 1979. – 205 с.
3. Гольбах П. Система природы / П. Гольбах. – М.: Соцэкгиз, 1980. – 56 с.
4. Гусейнов А. Краткая история этики / А. Гусейнов, Г. Ирлинц. – М.: Мысль, 1987. – 645 с.
5. Малахов В. Етика: [курс лекцій] / В. Малахов. – К., 2000. – 384 с.

*The paper describes the nature of the categories of good, evil, conscience as the basic foundations of ethics. The role of moral categories in social pedagogical activities has been determined.*  
*Key words: moral category, good, evil, conscience, social and educational activities.*

УДК 372.461

ББК 74.102.122

*Наталія Курста*

### **ВИКОРИСТАННЯ ПОЕТИЧНОЇ СПАДЩИНИ УКРАЇНСЬКИХ ПОЕТІВ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНИХ ДНЗ УКРАЇНИ**

*В статті розглядаються питання формування лексичної компетенції дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного слова. Охарактеризовано дидактичну модель комплексної роботи за поетичними творами Марійки Підгірянки (в аспекті розвитку словника). Визначено педагогічні умови та закономірності розвитку словника дітей засобами поетичних творів.*

*Ключові слова: поетичне слово, дидактична модель, словник, педагогічні умови, закономірності.*

Питання розвитку словника виступає одним із головних завдань мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Вченими розкрита значущість і обґрунтовано необхідність проведення лексичної роботи (Л.О.Пеньєвська, Є.І.Радіна, М.С.Рождественський, О.П.Усова), сформульовано педагогічні принципи роботи над словом, виявлено деякі особливості словника дітей дошкільного віку (Г.М.Бавикіна, Р.Й.Жуковська, М.М.Коніна, В.І.Коник, С.І.Соловйова), розроблено прийоми пояснення і закріплення нових слів (А.М.Бородич, А.П.Іваненко, М.М.Коніна, Ю.С.Ляховська, Є.І.Тихеева, Л.П.Федоренко), встановлено особливості розвитку словника в різних видах діяльності (В.І.Коник, Н.В.Кудикіна, Н.І.Луцан, І.М.Непомняца, Н.П.Савельєва, В.І.Яшина).

У нашому розумінні сутність словникової роботи полягає в тому, щоб забезпечити правильність сприймання слів дітьми, їхнє розуміння з усіма відтінками і забарвленнями: засвоєння і репродукування лексичних одиниць у відповідних ситуаціях; щоб нові слова ввійшли в спеціальні лексичні вправи, які поглиблюють їхнє розуміння, готують до вживання в нових сполученнях, і як результат лексичної роботи – самостійність, правильність використання засвоєних слів у повсякденній мовленнєвій практиці.

Важливе місце в системі засобів розвитку, навчання і виховання дітей посідає художня література. Її вплив на формування особистості дошкільників досліджувався вченими у таких аспектах: як засіб морального (Н.С.Карпінська, М.М.Коніна, О.М.Лещенко, Л.С.Славина, Н.О.Циванюк, О.О.Хоменко), трудового (Л.А.Таллер), естетичного (С.І.Жупанин, М.М.Коніна, Л.Я.Панкратова, Т.Д.Полозова) виховання, розвитку мовлення дітей (Г.І.Алієва, Н.В.Гавриш, Є.Ф.Лукіна, Н.Н.Насруллаєва, Л.І.Фесенко та ін.).

У вирішенні завдань мовленнєвого розвитку дошкільників засобами художнього слова однією з важливих є проблема художнього сприймання (Л.С.Виготський, О.В.Запорожець, Н.С.Карпінська, Б.М.Теплов, П.М.Якобсон). Сприймання літературних творів дітьми

дошкільного віку – явище складне, суперечливе і дискусійне. Окремі зарубіжні вчені (Ж.Піаже, І.Олмертон) вважають, що сприймання художніх творів дітьми є процесом пасивним, дошкільникам властиві егоцентризм, небажання і невміння уявляти себе в ролі інших, нерозуміння мотивів, дій, вчинків героїв. Вітчизняні науковці (Л.С.Виготський, Л.М.Гурович, О.В.Запорожець, Н.С.Карпінська, Г.М.Леушина, С.Ф.Лукіна, О.О.Хоменко та ін.), навпаки, розглядають сприймання як дійовий процес. Ми дотримуємося погляду, що сприймання творів художньої літератури – процес активний, тісно пов'язаний з мисленням, під час якого дитина вчиться порівнювати, аналізувати, узагальнювати, тобто виконувати безліч перцептивних дій, з допомогою яких в її уяві створюється адекватний образ.

Сприймання змісту художнього твору складається з таких компонентів: активного слухання, уявлення почутого, його усвідомлення та розуміння (А.М.Богун). Воно залежить від низки умов: жанру літературного твору (оповідання, казка, легенда, вірш), наявності центрального образу, в зв'язку з діями якого ведеться опис, лексики художнього твору, виразності читання, власного досвіду дітей, їхнього соціального становища.

Віршований твір відрізняється від прозового як зовнішнім виглядом, так внутрішньою структурою мови, що зумовлює певні особливості в його сприйманні. Особливості сприймання та заучування дітьми дошкільного віку поетичних творів досліджувалися низкою сучасних учених (С.С.Бухвостова, Р.Й.Жуковська, С.І.Жицький, С.І.Жуванин, Н.Зубалій, В.І.Лейбсон, А.І.Полозова, І.Т.Титаренко).

Аналіз лексики творів Марійки Підгірянки засвідчив, що основний масив слів, який складає лексичну тканину її поезій, належить до категорії загальноповживаної та емоційно забарвленої лексики. Використання означених лексичних шарів робить мову творів поетеси простою й доступною для розуміння дошкільників, а їх різноплановість у семантичному відношенні відповідає вимогам розвитку мовлення і мислення дітей. Діалектизми нараховують мінімальну кількість прикладів і вживаються поетесою у випадку особливої ситуації для створення місцевого колориту, індивідуалізації мови персонажів. Уміло використовуються Марійкою Підгірянкою і образні вирази. Їх небагато, але вони відзначаються змістовністю, влучністю, барвистістю, легкістю для запам'ятання. Це дозволило вважати, що за своїми художніми особливостями поезії Підгірянки можуть слугувати ефективним засобом збагачення словника дітей емоційно забарвленою лексикою, образними виразами; формувати вміння користуватися поетичною мовою у власному мовленні [1, с.44].

На констатувальному етапі досліджувалися особливості сприймання і засвоєння старшими дошкільниками змісту та мови поетичних творів Марійки Підгірянки. Дослідження складалося з чотирьох тематично означених серій.

У першій серії “Намалюємо словами” з'ясовувалося розуміння дітьми змісту і мови вперше прослуханих творів, уміння в описовій формі передати почуте. Докладний аналіз дитячих висловлювань дозволив виділити деякі особливості, що пов'язані з первинним сприйманням старшими дошкільниками віршів Марійки Підгірянки (в мовному аспекті): емоційна піднесеність висловлювань дітей опісля слухання твору; вибірковість сприймання поетичних образів і їх змалювання за допомогою раніше засвоєної лексики; активне звернення до власного життєво-мовного досвіду; використання у “словесних малюнках” лише загальноповживаної і специфічно побутової лексики творів; більш частотне порівняно з іншими частинами мови, використання іменників і дієслів; відсутність уміння користуватися емоційно забарвленою лексикою; неготовність до сприймання образних виразів і їхнього перенесення у власне мовлення.

Друга серія “Поговоримо про вірш” складалася з трьох завдань, які були спрямовані на виявлення вміння дітей відповідати на запитання за змістом поетичних творів, пояснювати значення ключових слів і образних виразів, використовувати їх у процесі складання речень.

Третя серія “Ми із Грайликом-поети” передбачала визначення вміння дітей використовувати ключові слова і образні вирази в процесі складання описових розповідей. Дитині пропонували уявити себе поетом і описати улюблену пору року, свято. Лексичний

аналіз дитячих розповідей засвідчив, що в процесі складання розповідей діти переважно користувалися власним словниковим запасом, опиралися на власний життєво-мовний досвід. Визначені нами лексеми і образні вирази дітьми практично не вживалися.

Метою четвертої серії “Грайлик на прогулянці” було з'ясувати, чи використовується лексика і образні вирази у вільних нестимульованих висловлюваннях дітей. Результати засвідчили низьку частоту їх використання, а то й повну відсутність у висловлюваннях дітей упродовж тижня.

За результатами зібраного експериментального матеріалу було визначено п'ять рівнів засвоєння дітьми лексики і образних виразів за поетичними творами Марійки Підгірянки.

Започатковуючи формувальний експеримент, ми розробили дидактичну модель комплексної роботи за поетичними творами Марійки Підгірянки (в аспекті розвитку словника). Означена дидактична модель обіймала чотири взаємопов'язані етапи: відбірково-аналітичний, первинно-ознайомлювальний, репродуктивно-творчий, діяльнісний.

На першому етапі (відбірково-аналітичний) відповідно до двох програмових тем “Навколо рідної природи”, “Українські обряди і традиції” було відібрано 22 твори Марійки Підгірянки, здійснено їх лексичний і морфологічний аналіз, виділено тематичні групи ключових слів і образних виразів, складено словничок слів з національно-культурним змістом [2; 4].

Другий етап (первинно-ознайомлювальний) був розрахований на 3-4 заняття і передбачав розповідь вихователя про життя і творчість поетеси, читання її творів, слухання грамзаписів, вільну розмову з дітьми за змістом прочитаного, ігри-інсценізації. Робота розпочиналася серією спеціально розроблених нами занять під загальною назвою “Знайомтеся, любі діти” і виступала складовою частиною комплексного ознайомлення старших дошкільників з письменниками рідного краю.

Третій етап (репродуктивно-творчий) – стрижневий етап дослідження. Він передбачав використання творів Марійки Підгірянки як поетичної основи (робочого матеріалу) для вирішення загальних і спеціальних завдань словникової роботи. Було складено перспективний план роботи з відібраними поетичними творами та розроблено технологію роботи за віршованими текстами в аспекті розвитку словника дітей у такій послідовності: розвиток поетичної спостережливості; забезпечення тематичного засвоєння ключових слів і образних виразів; використання системи лексичних ігор та вправ, спрямованих на закріплення поетичної мови творів; створення умов для використання лексики і образних виразів у різних видах діяльності і повсякденному спілкуванні.

На четвертому етапі (діяльнісний) поетичні твори Марійки Підгірянки, відповідно і її віршоване слово, використовувалися у ході святкових ранків, вечорів поезії, літературних вікторин, поетичних хвилинок.

На прикінцевому етапі дослідження було проведено контрольні зіставні зрізи з метою виявлення ефективності розробленої методики розвитку словника дітей за творами поетеси.

Результати дослідження викладено у висновках, основні з них такі:

1. Лексичний аналіз поетичних творів Марійки Підгірянки (переважання загальноповживаної та емоційно забарвленої лексики, незначна кількість діалектизмів, влучність, барвистість образних виразів) дозволив уважати, що за своїми художніми особливостями вони можуть слугувати ефективним засобом розвитку словника дітей старшого дошкільного віку.

2. За результатами аналізу методичних матеріалів дошкільних закладів, анкетування вихователів було виявлено, що в сьогоденній дошкільній практиці використовується доволі значний масив творів поетеси, вихователі частково обізнані з життєвим і творчим шляхом Марійки Підгірянки. Натомість вірші поетеси не займають належного місця в системі засобів розвитку словника дітей.

3. У процесі дослідження було визначено вихідні рівні засвоєння старшими дошкільниками лексики і образних виразів за поетичними творами Марійки Підгірянки.

Переважає більшість дітей знаходилася на низькому і нульовому рівнях. Ніхто з дітей не досяг високого і достатнього рівнів.

4. Стрижнем експериментальної методики виступила дидактична модель комплексної роботи за творами поетеси, що обіймала чотири взаємопов'язані етапи: відбірково-аналітичний, первинно-ознайомлювальний, репродуктивно-творчий, діяльнісний.

5. Як засвідчило дослідження, діти експериментальних груп досягли високого і достатнього рівнів засвоєння мови поетичних творів, збільшилася кількість дітей з середнім рівнем засвоєння, знизилася з низьким і зникла з нульовим. Значних позитивних змін у результатах дітей контрольних груп не спостерігалось.

6. У процесі дослідження було визначено ефективні педагогічні умови розвитку словника дітей засобами поетичних творів. Серед них: цілеспрямоване збагачення поетичного досвіду, емоційного фонду для сприймання поетичних творів; раціональне планування роботи з віршованими формами в аспекті розвитку словника впродовж року; наявність орієнтовних тематичних словників; комплексний підхід у використанні методів ознайомлення дітей з довідками і прийомів словникової роботи; удосконалення навичок вживання лексики і образних виразів у словесних іграх та вправах; відображення змісту поетичних творів в ігровій та продуктивній діяльності; створення емоційно позитивних стимулів активного використання поетичної мови творів у нових ситуаціях спілкування.

7. За експериментальними даними було виявлено такі тенденції розвитку словника дітей засобами творів Марійки Підгірянки: пояснення значень слів за принципом підведення їх до родового поняття; активне вживання таких частин мови, як дієслова, прикметники і прислівники; влучне використання емоційно забарвленої лексики і образних виразів; ріст нестандартних відповідей з використанням поетичної мови творів; зменшення кількості повторів у відповідях на запитання за змістом віршів; збільшення загальної кількості слів у розповідях дітей; самостійні художньо-мовні прояви в різних видах діяльності і повсякденному житті.

8. У дослідженні встановлено деякі закономірності засвоєння мови поетичних творів дітьми старшого дошкільного віку: в основі збагачення словника дітей засобами поетичних творів лежить безпосередній чуттєвий досвід дитини; ефективність засвоєння поетичної мови творів залежить від рівня розуміння дітьми лексичного значення слів і образних виразів, що становлять їх канву; темпи засвоєння лексики і образних виразів обумовлюються рівнем розвитку у дітей поетичного слуху, індивідуальних особливостей мовленнєвого розвитку; міцність засвоєння лексичного матеріалу старшими дошкільниками залежить від рівня активності дітей в процесі його використання в різних видах діяльності і повсякденному спілкуванні.

1. Вільшук М., Шкалій І. З відомого і невідомого в житті і творчості Марійки Підгірянки / М. Вільшук, І. Шкалій. – Івано-Франківськ, 1990. – 55 с.

2. Підгірянки Марійка. Мелодії дитинства / Марійка Підгірянки. – Коломия: Вік, 1996. – 140 с.

3. Підгірянки Марійка. Три віночки. / Марійка Підгірянки. – Коломия, 1995. – 95 с.

4. Підгірянки Марійка. Учись, маленький! Вірші, казки, п'єса, загадки: Для дошк. та мол. шк. віку / Марійка Підгірянки. – К.: Веселка, 1994. – 234 с.

*The problems of forming of lexical junior preschool children's competence by facilities of poetic word are delivered in the article. A didactics model is described and the studies standards of complex work after Mariyka Pidgirianka's poetic works (in the aspect of dictionary development) are characterized. The pedagogical conditions and conformities of development of children's vocabulary by facilities of poetic works are concretized.*

*Key words: poetic word, didactic model, dictionary, pedagogical conditions, conformities.*

УДК 37.034

ББК 74.100

## ВИХОВНИЙ ІДЕАЛ УКРАЇНСЬКОЇ ЕТНОПЕДАГОГІКИ

*Актуальною проблемою для дослідників є виховний ідеал. При цьому його головний елемент є – мета, а саме – ідеальний образ очікуваного результату, орієнтир у виховній діяльності конкретної етнічної спільноти. Виховний ідеал – це уявлення про найважливіші якості особистості, її вихованість, культуру взаємин у соціумі, поведінку.*

*Сучасний етап започатковано демократичними перетвореннями 90-х років ХХ століття. За 22 роки нагромаджено багатий досвід, відкрито національні дитячі садки і школи. Виховний ідеал сьогодні процизують естетичні стратегії, формування творчості, розвиток здібностей засобами народних ремесел і промислів, виховання людини-господаря: добрі діти – спокійна старість, лихі діти – старість стас пеклом. Виховний ідеал українського народу є основою для сучасних виховних технологій.*

*Ключові слова: виховний ідеал, етнопедagogіка, виховання, менталітет.*

The history of Ukrainian Ethnopedagogies is an actual challenge to researchers of historical and pedagogical knowledge nowadays. The functioning and the purpose of the study of it are not covered enough. For example, Russian scientists (A. Kosheleva, V. Bezrohov) do not consider it to be a historical and pedagogical science, but only the “history of pedagogical mentality that reconstructs the stereotypical interaction of adults with children in the process of education that peculiar to a certain group...”. It is regarded as a separate field of historical pedagogy only if this science explores its subject by specific historical and ethnographical methods”. According to O. Sukhomlynska, the main difference between Ethopedagogies and the “History of childhood” is in that the former considers the child in context of primitive social societies on the pre-civilized levels of development, while in the process of the study of the later - the researchers are dealing only with written, visual, statistical sources [16, p. 28]. Therefore, in historical perspective a number of problems of theoretical and methodological character remain scarcely explored, in particular the views on the educational ideal, methods, forms, means of national-educational influence in the ethnic Ukrainian Pedagogies are included.

The main element of the pedagogical system is the aim, which refers to the ideal image of the expected result that serves as a guideline point in the educational activity. Educational ideal of a specific ethnic community is the starting point of the definition of the aim. Ideal (French ideal, from the Greek. ἰδέα - idea, prototype) – is the understanding of the highest excellence which is an example, standard and ultimate goal that determine a method and nature of human action.

Most modern scholars believe that the purpose of education is to create a perfect personality with their values, which are of universal primary.

By investing in the meaning of “educational ideal” the highest spiritual qualities, G. Vashchenko reasonably warned against overuse of secondary Ukrainian traditions and customs. He remarked: “The traditional ideal of a man - is not an embroidered shirt one can take off and still remain a Ukrainian. Ideal of a man is the best that people made in understanding the qualities of human personality and purpose” [20, p. 103].

Thus the Ukrainian mentality is fully reflected in the pedagogical aim. According to some researchers, it includes practical wisdom, noble mind and intellect, as an instrument of varying degrees of ability. Definitions of what constitutes “mentality” in most reference books, including the Soviet period are not provided. This is no accidently, because the mental - is spiritual, that is something in the mind of a man. It is clear that the freethinking of the nation in the recent past had no right to exist.

Realizing the educational ideal as service to God and the nation, stressing that “the first absolute value for the youth is God and the second is Homeland”, G. Vashchenko, who spent many years in exile, promotes the establishment of Christian morality among young people, love for their people and homeland, patriotism, etc. Christian morality is based on the recognition of higher spiritual priorities - truth, goodness, honesty, justice, love and so on. A formation of these values is



inseparable from a man as their medium and subject of knowing perception of the world, by which, in our opinion, the connection of educational concept of the author with personality is confirmed.

While scientists debate about the nature of educational priorities, it is clear that the traditional ideals are in the heart of these priorities. This was proved by the American J. Hasfield. He notes that for the development of the country it is needed to rely on the traditional values of a nation. Each person as a representative of the ethnic group is extremely sensitive to its origin, to the spiritual values, carriers of which they are.

Ukrainian ethnos was forming on the basis of several groups that were identified as a whole, having formed a nation. Therefore, temperament, traditions, dress, rituals (the minor attributes of a nation according to H. Vashchenko) of Hutsul, Lemko, Boyko, Podolyan and other groups are characterized by a content polychromy with some different shades, but the same inner essence (purpose, educational ideal, philosophy, ethics) remains the same for all of them.

Exploring the history of Ukrainian Ethnopedagogies, one cannot ignore such historical processes as Turkish and Polish expansions, etc., which have served as the determining factor in the formation of national characteristics of the Ukrainians. It means that the study of Ukrainian Ethnopedagogies is inseparable from the environment of its functioning. Almost every event in the history leaves its mark on culture, psychology, life activity of the ethnos.

So, the first period, the chronological limits of which are IX-XVI centuries, is a period of ethnopedagogical ideas, including the ideas about the educational ideal of the Ukrainian during the Princely Ages.

In "Izbornik of Prince Svyatoslav" (1073 and 1076) and in a prominent monument of early pedagogical thought in Middle-Ages Ukraine - Kievan Rus, "Instructions" of Vladimir Monomakh (1096) the idea of necessity of economic and labor training, the role of human work in life, positive example of adults in the education of children, etc. are described. From "The Tale of Bygone Years" - the first encyclopedia of educational thought of Ukraine - Kievan Rus, written by Nestor the chronicler - one can learn about humanitarian foundations of education, including the value of family education of children and youth, good initiatives and a sense of family environment, traditions of life of certain tribes that in the process of the development of humanity gradually developed into the characteristic features of the mentality of the Ukrainian nation.

Second period outlined by Sukhomlynska is classified as a stage of development of ethnopedagogical thought in the context of the Slavic Renaissance (1569 - mid. XVII c.). The main objective of education consisted in "re-orientation towards western moral values which relied on both: influences of other cultures and their own achievements of the Kyiv-Rus spirituality". During this period the ideals of spirituality and deep faith, humanism and democracy were established.

The ideal of a state was reborn in Ukraine on Cossack days, as a result of resistance to the invaders. The Cossacks as a democratic form of state is matured. Y. Malaniuk notes that Cossacks were "a miracle of our history - national headless organism that raises its head by its own internal efforts..." [8, p. 46].

A prerequisite for the formation of the educational ideal in the set period was an intensive development of Ukraine when after the revolution in 1648 agriculture was vitalized by small home-owners and international economic trade was expanded. But then Moscow government put his best efforts to break the traditional Ukrainian ambitions for economic and political autonomy. It is only in the XV-XVI centuries, and then - XVIII century the Ukrainians had an opportunity for the rise of their economy and their welfare.

A great preacher of ethnopedagogical ideas of outlined period in Ukraine was G. Skovoroda. He sharply opposed social inequality, parasitism of ruling classes, promoted the ideal of human labor. Through the prism of Ethnopedagogies G. Skovoroda encourages to cherish the moderation of children's desires. The teacher focuses on maximum taking into account the natural abilities and talents in the formation and development of the individual, individualization of education, devotion to their people and homeland.

The next stage in the development of ideas of Ethnopedagogies is called the period of educational enlightenment in Ukraine (XIX cent. - 1905) by the researchers. H. Alchevska,

B. Hrinchenko, I. Franco, B. Antonovych, M. Hrushevsky and others worked in the discourse of promoting Ukrainian educational ideal. The researchers' aim was to form the national idea, to develop and to preserve the Ukrainian culture as a specific phenomenon. Pedagogical searches were mainly of ethnographical and ethnological orientation.

Thus, this period is considered populist, dominant in creating the ideals of the Ukrainian nation in its nouveau sense. An important educational objective of that time was to create religious and moral values, patriotism, hard work, love and respect for national customs and traditions.

The next step in the formation and development of educational ideals of Ukrainians began in 1905 with the introduction of the national component in the structure of Pedagogies.

S. Rusova, Y. Chipiga, I. Ogienko were working on the concept of national education of children and youth and the problem of a citizen-and-host identification of Ukrainians. In particular, the national founder of the theory and methods of preschool education S. Rusova by analyzing two systems of initial training and education (Montessori and Dekroly) came to the conclusion that the basis of Ukrainian education of the child should be a principle that permeates both mentioned system - the principle of autonomous education, awakening of a child's own intellectual forces by the labor. At the same time the researcher focuses on the fact that local schools need an educational system adequate to the temperament of Ukrainian soul, "which would be the best for promoting the broadest intellectual development of the child".

With the victory of Soviet authority ended the time of "ukrainization". Since 1920, a period of experimentation and development of Ukrainian educational ideals in conditions of the Soviet discourse started.

During the last century the attitude of teachers towards priority directions of education of youth in virtue of specific historical conditions repeatedly changed. However, in Galicia, which until 1939 remained under the rule of Poland for some time there existed owner-occupiers. Education of a younger person was realized through educational organizations such as "Prosvita", "Alma Mater" and then existing professional schools.

Thus, in April 1984 the major areas of reformation of secondary and vocational schools were accepted. Improving the quality of employment training, education and professional orientation of Ukrainian youth was determined as an important aspect of the educational system.

The transition to mandatory professional education of youth was announced. However, the tasks of educational reform were only partially implemented in school practice. Extravagance, apathy, social pessimism of a consumer towards the nature and objects of material and spiritual culture and other antisocial phenomena became noticeable. In particular, the following worried the classics of pedagogy: "How to awaken bright and kind senses of children, how to establish good will in their hearts, respect for the living and beautiful?". These and similar questions did not remain unnoticed by V. Sukhomlynsky. Careful attitude of students to the world was the principle of their school-life organization. At school, which he successfully ran for nearly a quarter of a century, the above mentioned principle was implemented, because the teacher knew for sure that waste generates the lack of spirituality. After all, "... there is only one step from insensitivity to violence". V. Sukhomlynsky saw the educational ideal in the fact that children were real patriots and masters of their country.

G. Vashchenko expressed similar thoughts about upbringing of children and youth. Having spent much of his life in exile, in the works "Task of Ukrainian Youth Education" and "Educational Ideal" the scientist encourages the pedagogical public of Ukraine to the formation of high culture in any activity among the youth and systematic execution of their work assignments. Professor emphasizes on the necessity of developing in children the need for work ranging, starting with self-service. He notes: "Already at the age of 4-5 children should take care of themselves and in some ways should help the older .... Moreover, "childish selfishness should be fought and the culture of consumption should be formed. That is a reasonable distinction between the needs and the desires. Children should know that along with them there are other people who also have their own needs and rights". Therefore, as the teacher notices, "the youth must be educated in such a way that their duties take the first place for them and only after that go their rights. A person's attitude to the

performance of their regular duties is one of the key criteria to determine the level of their behavior". Evidently at a definite period of formation of assiduous master-worker properties, education of children and youth in the Ukrainian Ethnopedagogics is a primary task.

But the most important reason for "deceleration of most progressive pedagogical ideas of Soviet" period is the lack of proper connection with the parent community, because only public institutions were engaged in a diversified training of the children. This was because at that time education of the younger generation had mostly social character. The primary role in the formation and development of an individual was allocated to the kindergartens, schools, community organizations. As experience showed that gradually led to such an unattractive appearance and widespread of phenomenon of the child alienation from parents and family.

Meanwhile, the thought that the leading role in educating an individual belongs to the closest relatives remains undeniable. After all, the child inherits genetically and socially real and imaginary values that are of vital domain inside the family. "Children inherit father's spirit and temper", - reasonably believed of invaluable family upbringing G. Skovoroda [14, p. 436]. An integral part of Ukrainian educational ideal is self-responsibility, national identity and pride for ones people. The first "shoots of national self most scientists discover among the children of 3-4-years old. J. Piaget notices that the first fragmentary and unsystematic knowledge of their ethnicity a child gets at the age of 6-7. At the age of 8-9 a child clearly identifies oneself with a certain ethnic group on the basis of nationality of parents, residence, language, culture, etc. Approximately at this time national feelings are awoken. And at the age of 10-11 years national identity is formed in its entirety. As features for different ethnicities a child identifies unique history, language, traditions of consumer culture and so on [22].

With the beginning of democratic changes in Ukraine a new stage in the development of educational ideals began, the interest in the ideas of Ukrainian Ethnopedagogies, that was partly preserved through traditions of family education of children and youth, increased. Another reason for the increased interest of teachers in the problem of identity at the present time is connected with other approaches to the interpretation and transformation of the perception of educational goal by the citizens. At the first congress of teachers of Ukraine (December, 23-24, 1992) the main objective of national education was defined as follows: "... Acquisition by younger generation of social experience, taking over spiritual heritage of the Ukrainian people, achieving high culture of international relations, formation of young people, regardless of nationality, personal traits of citizens of Ukrainian state, developed spirituality, physical perfection, moral, artistic, aesthetic, legal, labor, environmental culture."

Since 1991 dominant position in national educational research practice of children and youth education belongs to Y. Syavavko, M. Stelmahovych, R. Skulsky, V. Strumansky, N. Lysenko, A. Bogush. In particular, the problems of Ukrainian ethnopedagogy methodology, comparison of purpose and means of education, methods of ethnology studying are described in the works of Y. Syavavko "Ukrainian ethnopedagogy in its historical development"; M. Stelmahovych "Ukrainian folk pedagogy", "Ukrainian Family Pedagogy"; T. Macieykiv "Folk Traditions of Labor Education"; R. Skulsky and M. Stelmahovych "Teaching Ethnology at School"; V. Strumansky "Educational Work in National School"; N. Lysenko, A. Bogush "Ukrainian Ethnology in Preschools" and others.

In Ethnopedagogies there dominates the view that the objects, that surround a person and that a person perceives are the very first teachers. B. Sukhomlynsky notices: "Harmony of the things, that surround the child, creates the overall aesthetic spirit of the situation on the condition that certain things do not scream about themselves but seem to be unnoticeable". The Ukrainian family has always sought to aestheticize their life, including everyday life: "...In the Ukrainian ideology the highest status has the idea of love for the land, creative work, promotion of wellness in different areas of life, including everyday life ..." With special care parents accustomed their children the order: all the rooms were painted and decorated with embroidery, decorative products made of wood, wicker, metal, leather, clay, glass and more. Children also took part in creating all possible art products, mastered in the basic handicrafts. In such a relaxed atmosphere growing personality "absorbs the specific features of their ethno-environment". This often occurs in the

preschool period: "There is only one step from a five year old child to an adult, but from a newborn a five year old child there is a long distance - shows Ethnopedagogies. Therefore, the formation of a child in a family society plays such an important role: "The more peaceful life in the family is, the wiser the child will grow up". "The way you bring up the child, the way it will grow up". Thus, the educational ideal of the Ukrainian people is deeply penetrated into by the aesthetic strategies, the formation of the tastes and preferences, the development of creative abilities of a person by means of traditional trades and crafts, etc.

Analyzing the educational ideal in the history of Ukrainian Ethnopedagogies, it should be noted that it is expressed not only in the educational systems of the people or the works of writers, philosophers and teachers. People's understanding of the purpose of educating the younger generation is reflected in customs, rituals, traditions, folklore and more.

Ukrainian mythology is a bright reflection of Ukrainian historical and cultural life, a carrier of mentality and implementation of the national soul of the people. Great Ukrainians, gifted with extraordinary imagination and sharp mind, depicted ancient forms of life and economy. Perhaps it is not coincidentally that among the visible images of the mythological heroes a prominent place belongs to God Master. Bright God of the Ukrainians is the "Master - nice, glorious, proud and rich... At his mansion there are golden bridges. The tables are laid in the yard. At the tables there are golden candles, golden goblets with wine, cakes of spring wheat. The host is wearing a white shirt as thin as a leaf, white, washed in Danube, dried on the aurochs' horn, ironed in the church. He rides a white horse ... "[9, p. 9]. This description characterizes the worldview of educational ideal of the Ukrainians: "grain-growing soul" (wheat bread as a symbol of holiness, prosperity, hospitality, health and ultimately - human life); their desire for material wealth (everything is associated with gold - "golden bridges", "golden candles", "yard fenced with the golden thorns") is combined with high spirituality, holiness, purity and faith in beauty and eternity, that traditional delight of white color symbolizes. This color was considered to be sacred (color of houses, towels, ritual objects, clothing). "A white shirt" of God Master, "white face", "white world", "white day", "white canvas" characterize not only spiritual purity of the Ukrainians, but their economic qualities ("white shirt as thin as a leaf" "dried on the aurochs' horn"), including cleanliness, diligence, thrift, resourcefulness.

As one can notice, the idea of Ukrainian educational priorities was associated with the formation of a host, and the birth of a child for each family was, above all, the birth of a new assistant. "Congratulating a newly-born people have always wished it was willing and hardworking". The navel string of the boys was cut on an axe in order a boy to become a good master if future. The navel string of the girls was cut on "a comb" (used for spinning) in order a girl to become a good spinner.

During the process of society development the conceptions of traditional educational ideals of a certain ethnos have transformed gradually. Therefore, describing the experience of the Ukrainian nation, the measure of the expression of the peculiar inherent values should be considered [1, p. 77]. The same is for all the nations. They all tend to raise their children hardworking, but the difference is in the ways of solving this problem.

Today Ukrainian state is a multinational: one in four citizens is not an ethnic Ukrainian. The idea of L. Humilev that the members of one ethnic group have the same movement of the bio-currents is rather interesting. This connects the members of the ethnic group to each other spiritually [1, p. 71]. However, the ethnic interests, the multicultural environment should serve to the consolidation of the society for its revival and development, for cherishing traditional educational ideals.

Hence, from time immemorial the purpose, as an ideal display of the final outcome of education in Ukrainian Ethnopedagogies, was laid in nurturing a healthy, nationally conscious, internally perfect, intelligent and hardworking person. Daily behavior and activities served as the main criterion for their upbringing. Parents particularly took care of the education of their children because "good kids meant quiet old age, while with evil children old age becomes a hell", convincingly urging that "there is a crook in the life of everyone" and "life is not all cakes and ale". Educational ideals of the Ukrainian people also include such ideals as justice, creative dynamism, patriotism, sanctity of the family, etc. [3, p. 12].

Historical and educational excursion allows to outline the leading ideas of ethno educational practice. Such a practice reflects the elements of spiritual and material culture of the Ukrainian people. A deeper knowledge of the educational ideal of Ukrainian ethnicity serves as the basis for the designing the modern teaching schemes.

1. Bulashev G. Ukrainian people in their legends, religious views and believes / G. Bulashev. – Kyiv: Dovira, 1993. – 414 p.
2. Dombrovsky S., Khrushch V., Skulsky R., Stelmahovych M., Stuparyk B. Ukrainian study at national school: Manual for teachers / M. Stelmahovych. – Ivano-Frankivsk, 1995. – 168 p.
3. Encyclopedia of Ukrainian study. – Lviv: Molode zhyttya, 1995. – Vol. 2. – 1230 p.
4. Kononenko P. P. Ukrainian study: Manual / P. P. Kononenko. – Kyiv: Lybid, 1996. – 680 p.
5. Nechuy-Levytsky I. Ukrainian people's worldview / I. Nechuy-Levytsky. – Kyiv: Oberegy, 1993. – 80 p.
6. Pavlyuk S. P. Ukrainian Ethnic Studies / S. P. Pavlyuk. – Kyiv: Zhyttya, 2006. – 568 p.
7. Pelyneyko I. A. Tentative program of Hutsul study For secondary schools, gymnasiums, lyceums and higher educational establishments / I. A. Pelyneyko. – Yavoriv: Hutsulska shkola, 1999. – 35 p.
8. Pidlasy I. Ideals of Ukrainian upbringing / I. Pidlasy. // Ridna shkola, April 2000. – № 4(844). – P. 46–50.
9. Rusova S. F. Theory and practice of preschool upbringing / S. F. Rusova. – Prague: Siyach, 1924. – 125 p.
10. Skovoroda G. Poems. Songs. Fables. Dialogues. Treatises. Parables. Prose translations. Letters / G. Skovoroda. – Kyiv: Naukova dumka, 1983. – 544 p.
11. Ushynsky K. D. Labor in its psychological and educational meaning // K. D. Ushynsky. Selected pedagogical works: in 2 vol. – Vol. I. Theoretical problems of Pedagogics. – Kyiv: Radyanska shkola, 1983. – P. 43–103.
12. Vashchenko G. Educational ideal: Manual for teachers, educators, youth and parents / G. Vashchenko. – Poltava: Poltavsky visnyk, 1994. – 191 p.
13. Volkov I. N. Ethnopedagogics of Chuvash people / I. N. Volkov. – Chekobsary: Chuvash publishing house, 1966. – 341 p.

*Educational ideal, methods, forms and means of folk-educational influence on its formation, starting from the first years of baby's life are topical problems for researchers. The main element is an aim. The aim is an ideal image of the expecting result which is regarded as a guide for the educational activity of a certain ethnic community. The content of the notion of educational ideal is the imagery about the most important qualities of a personality, their manners, culture of relationship in the society, behavior.*

*Ukrainian mentality is practicality, rationality, generosity, intellect in general. It is fully reflected in the pedagogical aim. At the same time mental means spiritual. That is something in thoughts and intents of a person. It is important to emphasize that Ukrainian ethos was formed on the basis of several groups, not only having formed a nation, but also having synthesized the temperament, traditions and customs, clothes and everyday life, culture in general. Hutsul, Boyko, Lemko (121 ethnic groups all together) differ by the uniqueness of the appearance. At the same time their internal essence, that is educational ideal, world view, ethic morals, are unchangeable. Educational ideal is historically determined. Esthetic strategies, formation of creativity, development of the abilities by the means of folk crafts and trades, upbringing of a host pierce through the educational ideal of nowadays Ukrainians. The people aim to bring up their children as true citizens: good kids mean quiet old age, while with evil children old age becomes a hell. Thus, the educational ideal of the Ukrainians should be considered as a basis for modern educational technologies projection.*

*Key words: educational ideal, Ethnopedagogics, upbringing, Pedagogics, mentality.*

УДК 371.2:316.61  
ББК 74.1

**Маріанна Матішак**

## **НАСТУПНІСТЬ У ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ**

*У статті розкрито питання наступності соціокультурного розвитку дошкільників та молодших школярів: вікові аспекти формування особистості, педагогічний супровід соціалізації дітей, педагогічні умови наступності.*

*Ключові слова: наступність, соціалізація, молодші школярі, дошкільники, соціокультурний розвиток.*

**Постановка проблеми.** Самовизначення особистості в умовах глобалізації суспільства стає однією з пріоритетних цілей системи освіти. Проблема наступності у соціокультурному розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку обумовлена потребою створювати простір для реалізації в педагогічному процесі дошкільного навчального закладу і початкової школи єдиної, динамічної та перспективної системи, спрямованої на формування особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить про посилення уваги науковців до різних аспектів проблеми соціокультурного розвитку особистості. Питання формування у дітей соціокультурного досвіду розглядають В. Абраменкова, Р. Калько, І. Кон, М. Мід, В. Москаленко, А. Мудрик, І. Рогальська, Н. Голованова, Т. Кондратенко, С. Осіпова, С. Тарасов та ін. Важливі аспекти проблеми наступності у згаданому віковому діапазоні відображені у дослідженнях Л. Артемової, А. Богуш, З. Борисової, О. Запорожця, О. Кононко, З. Плохій, О. Проскури, О. Савченко та ін.

Наступність у відповідності з чинним законодавством та нормативно-правовими документами є однією з обов'язкових умов здійснення неперервності здобуття освіти, яка певною мірою має забезпечити єдність, взаємозв'язок та узгодженість мети, змісту, методів, форм навчання й виховання з урахуванням вікових особливостей дітей на суміжних щаблях освіти. Проте на практиці зустрічаємо певні проблеми між всіма суміжними ланками освіти (дошкільною і шкільною, шкільною і вузівською тощо), які суттєво знижують стабільність і якість освітнього процесу. Серед таких проблем виділяємо наступність у педагогічному супроводі процесу соціалізації дошкільника та молодшого школяра, цілеспрямованому та стихійному засвоєнню ними соціокультурного досвіду людства.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування проблеми наступності у соціокультурному розвитку дошкільників та молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Наступність дошкільної та початкової освіти дозволяє зберегти рівновагу в розвитку дитини, адже, як стверджують психологи, цей період є кризовим у особистісному становленні. Л. Виготський підкреслює, що "...у 6–7 років настає криза, затримка росту, яка є ніби "точкою кипіння чи замерзання", після якої починається якісно новий етап розвитку особистості" [3, с. 203]. Життєдіяльність дитини підпорядковується певним правилам і шкільним нормам, які передбачають довільність та опосередкованість у ситуаціях взаємодії. Актуальним в цей період є формування таких якостей особистості як ініціативність, самостійність, допитливість, здатність до творчої самореалізації, а також залучення дітей до національних та загальнолюдських цінностей (А. Богуш, Н. Лисенко, І. Рогальська, С. Савченко, С. Литвиненко, Н. Побірченко, Т. Поніманська та ін.).

Нормативні документи, що регулюють сучасну систему дошкільної та початкової освіти (Базовий компонент дошкільної освіти (2012), Державний стандарт початкової загальної освіти (2011), нові програми тощо) також базуються на особистісно орієнтованому та компетентісному підходах. У Базовому компоненті дошкільної освіти визначена мета виховання дитини у дошкільному навчальному закладі: "забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини, її фізичного і психічного здоров'я, виховання ціннісного ставлення до природного й соціального довкілля, до самої себе, формування механізмів соціальної адаптації та творчого втілення в умовах життя в товаристві незнайомих дітей і дорослих" [1, с. 4]. Таким чином, система дошкільної та початкової ланок освіти орієнтовані на особливості дитини і повинні забезпечити поетапне становлення дитячої особистості, її різнобічний розвиток, набуття досвіду, необхідного для самореалізації.

Натомість, на практиці зустрічаємося із певними стереотипами щодо реалізації наступності між дошкільною і початковою ланкою освіти: переорієнтація мети на засвоєння виключно навчального матеріалу, формування вузькопредметних знань, умінь і навичок, переважаність дошкільної освіти так званими "шкільними" технологіями (фронтальні заняття, вербальне навчання, систематичний контроль засвоєння знань, умінь, навичок), недостатність ігрових форм навчання та виховання у період вступу дитини до школи. Дошкільний період розвитку дитини неприпустимо сприймати тільки як проміжний етап у

підготовці до майбутнього життя – шкільного навчання. Необхідно пам'ятати про самоцінність дитинства, створити "...умови для повноцінного проживання дитиною сьогодення у порівнянні з підготовкою до майбутнього етапу життя" [1, с. 5].

Дитина народжується як істота біосоціальна. Умовами розвитку дитини є її біологічні фактори, вроджені властивості організму, джерелом розвитку, його рушійною силою, подразником – соціальні фактори: від середовища, в якому перебуває дитина, і до активної взаємодії дитини з цим середовищем. Як зазначає Л. Виготський: "Ідеально виховати дитину можна тільки на основі спеціально організованого соціального середовища. Відповідно, проблеми виховного процесу можуть бути вирішені після розв'язання соціальних питань у всій повноті... Особистість при цьому необхідно сприймати не як "закінчену форму", а динамічну, постійно змінювану форму взаємодії між організмом і середовищем" [3 с. 198].

Саме у дошкільному віці формуються основні якості та соціальні характеристики дитини, формується стійкий внутрішній світ, форми поведінки, які дають підстави вважати дитину особистістю. Дитина починає керуватися у своїй поведінці моральними нормами, формуються моральні уявлення та оцінки. З'являється певне ставлення до себе та своїх можливостей. Таким чином, протягом дошкільного віку дитина проходить величезний шлях розвитку – від ототожнення себе з оточуючим середовищем до відкриття свого внутрішнього життя, самосвідомості.

І. Рогальська виділяє основні соціальні характеристики розвитку особистості у дошкільному дитинстві:

1) дитина-дошкільник як особистість перебуває на етапі становлення, дозрівання і розвитку; формування основ особистісної активності, самостійності, ініціативності, відповідальності та особистісного становлення;

2) самоцінність цього періоду визначається наявністю дитячої субкультури;

3) дошкільний вік (3-6 років) пов'язаний з домінуванням ігрової діяльності;

4) дитячі види діяльності мають специфічний характер і формують головні досягнення дитини у її фізичному, психічному та соціальному розвитку, завжди відповідають інтересам і потребам дитини;

5) це сенситивний період для первинної соціалізації особистості;

6) період формування ціннісного ставлення до природи, культури, людей і самого себе, орієнтації на світ людей, осягнення змісту і форм людських стосунків;

7) висока емоційна насиченість усіх сфер життєдіяльності дитини, її допитливість, безпосередність, оптимізм як важлива передумова для емоційно-практичного пізнання довкілля і самої себе.

8) вразливість, навіюваність дошкільників, їхня залежність від дорослих, потреба у спілкуванні з ними, незахищеність від впливів довкілля;

9) чутливість до соціально-психологічних механізмів навіювання, наслідування; поєднання інтеріоризаційних та екстеріоризаційних механізмів ідентифікації. Ці механізми соціалізації дають дитині можливість розвиватися, рефлексувати і відповідати соціальним очікуванням суспільства [7, с. 19].

Психологи, які наголошують на виникненні нової соціальної ситуації розвитку, виокремлюють внутрішню позицію дошкільника стосовно інших людей, яка характеризується усвідомленням власного "Я" та своїх вчинків, інтересом до світу дорослих, їхньої діяльності та стосунків [4; 7]. У взаємодії дошкільника із суспільним довкіллям, що виявляється у безпосередньому спілкуванні з дорослими, в іграх і змаганнях з однолітками, у процесі різних видів дитячої діяльності, в оволодінні навчальною діяльністю розвиваються образні форми пізнання природного, предметного та суспільного довкілля та власного "Я". Соціальна та емоційна активність реалізує потребу дитини бути суб'єктом освоєння світу людей, культури, власної життєдіяльності.

У контексті нашого дослідження виникає потреба визначити роль педагога у процесі соціокультурного розвитку дошкільників та молодших школярів. І. Рогальська, вивчаючи

проблему соціалізації дітей дошкільного віку, зазначає: "Соціально-педагогічний супровід соціалізації передбачає рух разом із дитиною, поруч із нею, тому акцент ставиться не на вплив, а на створення соціального простору дитинства, який пропонуємо розглядати як простір соціального світу, що зумовлює процес соціалізації особистості дитини" [7, с. 25]. Вважаємо, що педагогічний супровід передбачає формування у дітей здатності самостійно планувати свій життєвий шлях, організовувати життєдіяльність та вирішувати проблемні ситуації, а також готовність педагога вчасно і адекватно реагувати на ситуації емоційного дискомфорту дитини.

Відповідно, виникає необхідність у цілеспрямованій діяльності щодо створення виховного середовища у дошкільних закладах освіти та початковій школі. Виховна позиція педагога включає такі аспекти: психологічна та професійна готовність до взаємодії з дитиною, дитячим колективом; стимулювання прояву виховного потенціалу сім'ї вихованця, представників соціуму, соціальних спільнот, з якими стикається дитина; здатність розвивати свої професійні та моральні якості залежно від потреб вихованців, вимог суспільства тощо. Отже, завдання педагога – перетворення соціальної ситуації розвитку дитини в чинник особистісного становлення.

Щодо реалізації наступності між дошкільною та початковою ланками освіти, Н. Бондаренко та Н. Ляшова виділяють групи умінь, які необхідні педагогам у практичній діяльності:

- аналітичні – педагог може виділити, розглянути причини та наслідки нерозв'язаних проблем наступності, здійснювати діагностику готовності дитини до шкільного навчання, правильно ставити завдання наступності та розв'язувати їх, підходити до розв'язання проблем наступності з різних позицій;

- прогностичні – педагог може вибирати форми роботи у відповідності з метою наступності і форми взаємодії вихователів та вчителів початкових класів, прогнозувати результати діагностик готовності дітей до шкільного навчання, планувати роботу з батьками;

- проектні – педагог може виявляти і точно формулювати конкретні завдання реалізації наступності дошкільного та початкового навчання, проектувати особистісний розвиток дитини та прогнозувати результати підготовки до шкільного навчання, обумовлено підбирати засоби, методи та форми роботи з дітьми;

- рефлексивні – педагог може адекватно аналізувати хід реалізації комплексу практичних дій щодо наступності, аналізувати ефективність форм, методів та засобів підготовки дитини до шкільного навчання, їхню відповідність віковим та індивідуальним особливостям дітей дошкільного віку;

- організаційні – педагог має здатність привертати увагу дітей та їхніх батьків до необхідності підготовки до школи, запрошувати їх до цього процесу, управляти процесом з формування загальної і спеціальної готовності дітей до шкільного навчання, приймати рішення та знаходити найбільш ефективні засоби педагогічної взаємодії;

- інформаційні – педагог має здатність логічно, лаконічно, оперативно збирати інформацію, інтерпретувати знання, які вже засвоєні у процесі реалізації наступності;

- комунікативні – педагог має здатність моделювати спілкування з дітьми, батьками, колегами, встановлювати емоційний контакт з дитиною, володіти вербальними і невербальними засобами спілкування, створювати приємний клімат у групі, який буде відповідати творчому самовираженню дитини [2, с. 23].

Як свідчать офіційні документи, співпраця вихователів дошкільних закладів та вчителів початкових класів у контексті наступності повинна здійснюватися за трьома напрямками:

*Інформаційно-просвітницький аспект*, або аспект педагогічної освіти, передбачає ознайомлення педагогів дошкільної та початкової ланок загальної середньої освіти з явищем наступності, його специфікою як педагогічного феномену, завданнями здійснення наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, шляхами її реалізації.

У контексті соціокультурного розвитку дітей педагоги ознайомлюються з соціальною ситуацією розвитку дошкільників та молодших школярів, визначають спільні і відмінні риси, визначають способи їх урахування у практичній діяльності.

*Практичний аспект* співробітництва між дошкільними закладами та початковою школою виражається, з одного боку, у попередньому знайомстві вчителів зі своїми майбутніми учнями, а з іншого у кураторстві вихователем своїх колишніх вихованців – першокласників.

На значущість практичного аспекту наступності вказують психологи: “Там, де вчителі початкових класів підтримують тісний зв’язок з дошкільними установами і попередньо знайомляться з майбутніми учнями, значно менше часу потрібно для взаємної адаптації, вища успішність у першому півріччі. Такі показники досягаються за рахунок більш досконалого знання педагогом кожної дитини, її сильних і слабких сторін і врахування цього у своїй роботі” [4, с. 336].

*Методичний аспект* передбачає ознайомлення освітян зі змістом, методами та формами навчально-виховної роботи в дошкільних навчальних закладах та початковій школі [5].

Щодо змісту, форм та методів реалізації наступності у соціокультурному розвитку дітей, вихователі дошкільних закладів використовують гру і спілкування, як провідні способи соціалізації. Цей період ще називають періодом “соціальної гри”. Важливим при цьому є стимулювання соціальної активності дитини – вона повинна відчувати себе активною дійовою особою у ігрових та уявних ситуаціях, а також у реальних життєвих подіях та соціальних стосунках.

З моменту вступу дитини до школи започатковується соціальне навчання. Як стверджує Н. Лавриченко: “педагогічним завданням шкільної соціалізації на цьому етапі є утвердження, коригування та розвиток базової системи життєвих відносин та орієнтацій (атитюдів) чуттєвості, інтелекту та волі, формування нахилів та вподобань соціальних інстинктів та пристрастей, утвердження соціальної форми сприйняття, переживання усвідомлення та задоволення потреб та інтересів” [6, с. 87]. Провідними різновидами соціалізаційної діяльності є спілкування, учіння та навчання.

Отже, соціокультурний аспект наступності педагог реалізує через використання механізмів педагогічного та соціально-психологічного спілкування з дітьми та їх батьками, урахування вікових характеристик соціального розвитку дітей, створення умов для успішної адаптації старших дошкільників до навчально-виховного процесу початкової школи.

**Висновки.** На підставі теоретичного аналізу означеної проблеми ми виділили педагогічні умови реалізації наступності у соціокультурному розвитку дошкільників та молодших школярів:

1) забезпечення неперервності освіти на основі узгодженості, перспективності, реалізації потенціалу всіх компонентів педагогічної системи (мети, завдань, змісту, методів і форм виховної діяльності) у дошкільній та початковій ланках освіти;

2) формування у дошкільника якостей, необхідних для успішного включення у соціальне середовище початкової школи, оволодіння новими способами діяльності: активності, ініціативності, допитливості, самостійності, довільності у поведінці, емпатії тощо;

3) особистісний розвиток дитини, який передбачає формування соціальної та комунікативної компетентності, що виявляються у здатності до самостійного вирішення поведінкових та практичних завдань у процесі засвоєння дошкільником та молодшим школярем соціально значимої діяльності;

4) добір оптимальних форм, засобів, прийомів соціального розвитку дитини та дотримання логічної послідовності у процесі соціально-педагогічного супроводу наступності у соціальному розвитку дошкільників та молодших школярів;

5) адаптація розроблених програм, методик соціокультурного розвитку дітей до умов конкретного навчально-виховного закладу та виховних завдань, що враховують соціальну ситуацію розвитку дитини, її мікросередовище.

Отже, необхідність забезпечення наступності у навчанні та вихованні дошкільників та молодших школярів задекларована у нормативних документах, висвітлена у низці наукових досліджень. Успішність реалізації соціокультурного аспекту проблеми наступності залежить від рівня організації виховного простору сучасних закладів освіти, педагогічного супроводу процесу соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, міжособистісної взаємодії дітей з дорослими та ровесниками і засвоєння соціокультурного досвіду внаслідок цього.

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш; Авт. кол-во: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л. та ін. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.

2. Бондаренко Н. Б., Ляшова Н. М. Реалізація наступності між дошкільною та початковою ланками освіти / Н. Б. Бондаренко, Н. М. Ляшова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2012. – № 6 (53). – С. 19–30.

3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

4. Дуткевич Т. Дитяча психологія. Навч. посіб. / Т. Дуткевич – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.

5. Інструктивно-методичні рекомендації “Про забезпечення взаємодії в освітній роботі з дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednya/doshkilna/.../634.doc](http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednya/doshkilna/.../634.doc).

6. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы / Н. М. Лавриченко. – К.: Віра Інсайт, 2000. – 444 с.

7. Рогольська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.05 / І. П. Рогольська. – Луганськ, 2009. – 43 с.

*The article deals with the problem of succession socio-cultural development of preschooler and junior pupils: the age aspects of forming personality's, pedagogical accompaniment the socialization of children, pedagogical conditions of succession.*

*Key words: succession, socialization, junior pupils, preschooler, socio-cultural environment.*

УДК 378.22.356  
ББК 74.907

**Наталія Олексюк**

## СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У СІМ'ЯХ НА ОСНОВІ ВНУТРІСІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ

*У статті визначено поняття “соціалізація”, окреслено її зміст та специфіку щодо дітей з особливими потребами. Виділено умови ефективності цього процесу. Сформульовано завдання (природно-культурні, соціально-культурні, соціально-психологічні), які повинні вирішуватись у ході соціалізації дітей з особливими потребами. Обґрунтовано роль сім'ї у процесі соціалізації означеної категорії дітей. Розкрито специфіку організації життєдіяльності сімей, в яких перебувають діти з особливими потребами. Виділено періоди життєвого циклу сімей, які виховують цих дітей. Зазначено, що концептуальною основою процесу соціалізації дітей з особливими потребами у сім'ях є налагодження ефективного спілкування.*

*Ключові слова: діти, особливі потреби, сім'я, соціалізація, виховання, спілкування, внутрісімейні стосунки.*

**Постановка проблеми.** У зв'язку зі зростанням у державі негативних соціальних та економічних тенденцій можемо констатувати загострення проблем усіх уразливих верств населення, зокрема сімей, які виховують дітей з особливими потребами. Аналіз сучасної соціально-педагогічної практики доводить відсутність суттєвих змін у ставленні до людей з особливими потребами та недостатність цілеспрямованої роботи з ними та їхніми родинами. З огляду на це, перед соціальними службами, громадськими організаціями соціальної спрямованості постають завдання дотримання вимог держави та суспільства при організації надання допомоги сім'ям дітей з особливими потребами у сучасних соціально-економічних умовах.

Проблема взаємодії суспільства і сімей, які виховують дітей з особливими потребами, традиційно розглядається, насамперед, як медична (проблема лікування та фізичної реабілітації) та економічна (проблема задоволення матеріальних потреб людини з особливими потребами). Але насправді вона не обмежується лише цими важливими аспектами. Психологічний, соціально-педагогічний фактори, самовідчуття інваліда в суспільстві доповнюють означені проблеми. Діти з особливими потребами відчувають їх не просто внаслідок хвороби, каліцтва чи природжених обмежень, а й через непристосованість соціального оточення до їхньої специфіки, штампи масової психології, забобони суспільства [9, с. 59]. Так, важливою проблемою, яка потребує негайного вирішення, є подолання соціальної ізоляції дітей з особливими потребами та сімей, в яких вони виховуються. Ця проблема формулюється приблизно так: структурні порушення, або яскраво виражені, або такі, що діагностуються за допомогою медичної апаратури, можуть призвести до втрати або недосконалості навичок, необхідних для певних видів діяльності, внаслідок чого і формуються особливі потреби; це, в свою чергу, за відповідних умов спричинятиме соціальну дезадаптацію, неуспішну або уповільнену соціалізацію [1, с. 19].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти проблеми налагодження життєдіяльності дітей з особливими потребами знайшли висвітлення у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Так, загальні проблеми інвалідності, психологічні особливості людей з обмеженими функціональними можливостями розкриті в роботах О. Безпалько, І. Іванової, В. Кондратенко, Г. Комягіна, В. Ніколаєва, А. Шевцов досліджували процес реабілітації цієї категорії осіб. Л. Грачов, В. Карапозюк, В. Петрович розглядали питання соціальної адаптації та соціалізації дітей з особливими потребами як важливої складової загального процесу допомоги родині. Технологічний аспект соціально-педагогічної роботи з сім'ями обґрунтований А. Канською, Л. Романенковою, С. Харченком. Особливості роботи з родинами, які виховують дитину з особливими потребами, висвітлювались Р. Кравченко, Т. Семигіною, М. Хомич. Вивченням правового аспекту соціального захисту даної категорії займалися Е. Новак, О. Полякова, Б. Сташків. Втім, соціалізація дітей з особливими потребами та специфіка процесу спілкування в сім'ях, які їх виховують залишаються малодослідженими.

Саме тому **метою статті** є теоретичне обґрунтування змісту процесу соціалізації дітей з особливими потребами та основних засад побудови внутрісімейних стосунків у сім'ях, де вони виховуються.

**Виклад основного матеріалу.** Соціалізація – це навчання і засвоєння індивідом на протязі його життя соціальних норм і культурних цінностей, установок та зразків поведінки того суспільства, соціальної групи і спільності, до яких він належить. Кожна дитина, в тому числі і дитина з особливими потребами, є об'єктом соціалізації. Зміст процесу соціалізації визначається зацікавленістю суспільства в тому, щоб дитина з особливими потребами, поряд із здоровими дітьми, успішно оволоділа ролями чоловіка або жінки (статеворольова соціалізація), створила у майбутньому міцну сім'ю (родинна соціалізація), могла б і хотіла компетентно брати участь у соціальному і економічному житті (професійна соціалізація), була законослухняним громадянином (політична соціалізація) тощо [2, с. 14]. Людина стає повноцінним членом суспільства, будучи не тільки об'єктом, а й суб'єктом соціалізації, який засвоює соціальні норми і культурні цінності, виявляючи активність, саморозвиваючись і самореалізуючись у суспільстві. Тому важливим завданням для суспільства є перетворення дитини з особливими потребами з об'єкта в суб'єкт соціалізації, який для вирішення своїх проблем більш або менш усвідомлено, а частіше не усвідомлено, ставить перед собою відповідні цілі, тобто проявляє свої суб'єктність і суб'єктивність [9, с. 38].

Соціалізація дитини з особливими потребами – це складний процес, що потребує переорієнтації, і насамперед – у напрямі розробки методології і методики моделі соціально-педагогічної роботи. Специфіка такого підходу викликає необхідність суттєвих змін у ставленні до дитини з особливими потребами, яка потребує не тільки матеріальної, фінансової, гуманітарної підтримки і заходів реабілітації (медичної, професійної, соціально-

побутової), а й належних умов для актуалізації своїх здібностей, розвитку особистих якостей і потреб у соціальному, моральному і духовному самовдосконаленні [8, с. 12]. Сутність соціалізації дитини з особливими потребами полягає у створенні таких умов для її саморозвитку, в результаті яких виробляється активна життєва позиція особистості [7, с. 39].

Нами доведено, що соціалізація дитини з особливими потребами повною мірою можлива лише за умов розв'язання ряду проблем: дитини (підтримка фізичного здоров'я, навчання, забезпечення емоційної підтримки, формування особистості, задоволення соціальних потреб); сім'ї (забезпечення фінансової підтримки, житлові умови, навички догляду та навчання дитини, вирішення емоційних проблем, подолання соціальної ізоляції); професіоналів (медики (профілактика та підтримка здоров'я), педагоги та психологи (розробка та впровадження спеціальних методів освіти та виховання дітей та батьків), соціальні працівники (забезпечення допомоги, інформування про ресурси, сімейна та групова робота, захист інтересів дітей та сім'ї, інтеграція зусиль професіоналів), інженери та виробники (розробка та виготовлення спеціальних засобів для підтримки ефективної життєдіяльності та навчання дітей, створення спеціальних робочих місць), юристи, представники законодавчої та виконавчої влади (створення та впровадження відповідної системи захисту прав та обов'язків інвалідів та їх сімей)); суспільства (зміна ставлення до інвалідів та сімей з дітьми-інвалідами); фізичного середовища (зменшення впливів, що шкодять здоров'ю та життєдіяльності, створення дружнього для інвалідів простору) [7, с. 138–140].

Усі ці проблеми процесу соціалізації дитини з особливими потребами можна розділити за трьома рівнями: проблеми макрорівня – в межах держави; проблеми мезорівня – наявність регіональних умов; проблеми мікрорівня – в сім'ї та її найближчому оточенні [4].

У ході роботи на усіх рівнях, соціальний педагог повинен вирішити ряд завдань, які ми об'єднуємо у три умовні групи:

1) природно-культурні завдання – це досягнення певного рівня фізичного і сексуального розвитку дитини з особливими потребами. На кожному віковому етапі людині необхідно: досягти певного ступеня пізнання тілесного канону, властивого тій культурі, в якій вона живе; засвоїти елементи етикету, символіки, кінетичної мови; розвинути та реалізувати фізичні і сексуальні задатки; вести здоровий спосіб життя, адекватний статі та вікові; перебудувати самоставлення до життя, стиль життя відповідно до статево-вікових та індивідуальних можливостей. Все це має деякі об'єктивні і нормативні відмінності в тих або інших умовах;

2) соціально-культурні завдання – пізнавальні, морально-етичні, ціннісно-сміслові – специфічні для кожного вікового етапу в конкретному соціумі в певний період історії. Означені завдання постають перед дитиною на кожному віковому етапі в процесі участі в житті суспільства. Від неї чекають: прилучення до певного рівня суспільної культури, володіння певною сумою знань, умінь, навичок, певного ступеня сформованості цінностей; вирішення завдань, пов'язаних з участю в сімейному житті, виробничо-економічній діяльності;

3) соціально-психологічні завдання – це становлення самоусвідомлення дитини з особливими потребами як особистості, її самовизначення в актуальному житті та на перспективу, самореалізація і самоствердження, які на кожному віковому етапі мають специфічний зміст та способи вирішення [2, с. 64–71].

Першим і важливим інститутом соціалізації дитини з особливими потребами є сім'я, оскільки вона є тим фундаментом, на якому закладаються первинні і найголовніші елементи соціально-адаптаційного потенціалу дитини. Саме від сім'ї залежить те, наскільки адекватною буде взаємодія дитини з особливими потребами з соціальним середовищем [5, с. 23]. Розкриємо більш детально специфіку організації життєдіяльності сім'ї, в якій проживає дитина з особливими потребами та звернемо увагу на те, якої зміни зазнають внутрісімейні стосунки у зв'язку з цим.

Зазвичай вчені виділяють сім стадій життєвого циклу будь-якої сім'ї. Сім'ї, які виховують дітей з особливими потребами повинні бути готові до переживання таких стадій розвитку, які можуть бути унікальними і не притаманними звичайним сім'ям. Діти з особливими

потребами повільніше досягають певних етапів життєвого циклу, а деякі з таких дітей можуть зовсім не досягти їх [4]. Розглянемо наступні періоди життєвого циклу сім'ї, яка виховує дитину з особливими потребами: народження дитини (отримання точного діагнозу, емоційне звикання, інформування інших членів сім'ї); шкільний вік (прийняття рішення з приводу форми навчання дитини, переживання реакції групи однолітків, клопоти через організацію навчання і позашкільної діяльності дитини); підлітковість (звикання до хронічної природи захворювання дитини, виникнення проблем, пов'язаних з ранніми проявами сексуальності, ізоляцією від однолітків і відторгненням, планування майбутньої зайнятості дитини); період "випуску" (осмислення і звикання до подальшої сімейної відповідальності, прийняття рішення про місце проживання, яке підходить для дитини, що подорослішала, переживання дефіциту можливостей для соціалізації дитини з особливими потребами); постбатьківський період (перебудова взаємовідносин між подружжям (наприклад, якщо дитина була успішно "випущена з сім'ї") і взаємодія зі спеціалістами за місцем проживання дитини) [7, с. 44]. Разом з цим зрозуміло, що до деяких сімей взагалі неможливо застосувати теоретичну модель, яка пов'язана з періодами розвитку, оскільки одні і ті ж події, які викликають стреси і труднощі, можуть переборюватись чи виникати повторно протягом усього життя дитини. До того ж, якість соціальної підтримки може посилити або послабити дію складної ситуації.

Сім'я, в якій є дитина з особливими потребами як один із видів соціальних систем складається із наступних підсистем: мати / батько, мати / дитина з особливими потребами, мати / здорова дитина, батько / дитина з особливими потребами, батько / здорова дитина, дитина з особливими потребами / здорова дитина. Концентруальною основою процесу соціалізації дитини з особливими потребами у сім'ї є налагодження ефективного спілкування у цих підсистемах. З цієї точки зору проблеми, які виникають в сім'ях з дітьми з особливими потребами, можна розглядати як такі, що потрапляють в ту чи іншу підсистему внутрішньосімейних контактів:

1) мати / батько. Індивідуальні проблеми батьків, їх шлюбу до народження хворої дитини; проблеми прийняття, які виникають після народження дитини з особливими потребами;

2) мати / дитина з особливими потребами. Мати, за традицією, несе на собі більшу частину тягарю опіки по догляду за дитиною-інвалідом і організації її життя. В неї часто проявляється депресія, почуття вини;

3) мати / здорова дитина. Мати повинна брати до уваги те, скільки часу вона приділяє здоровій дитині, утримуватись від того, щоб обмежувати здорову дитину надмірною відповідальністю і опікою про дитину з порушеним розвитком;

4) батько / дитина з особливими потребами. Питання в цій підсистемі стоїть у тому, наскільки задіяний батько у спілкуванні з хворою дитиною і з сім'єю в цілому або він відсутній в ній психологічно й інструментально;

5) батько / здорова дитина. Потенціальне проблемне поле подібне на те, що виникає в підсистемі мати / здорова дитина;

6) дитина з особливими потребами / здорова дитина. Брати і сестри хворої дитини стикаються з почуттям вини, сорому та страху; діти формують нормальне амбівалентне ставлення до брата або сестри з обмеженими можливостями [5, с. 73–76].

Результат соціалізації дитини з особливими потребами значною мірою залежить від того, як задовольняються основні духовні потреби дитини в сім'ї: потреба в любові, доброзичливості, теплоті відносин (потреба в емоційному контакті); потреба у самоствердженні індивіда як особистості, у якій розвиваються і реалізуються індивідуальні здібності (дана потреба реалізується через надання дитині свободи і створення необхідних умов для загального розвитку); потреба у суспільному визнанні (віра в себе, здатність до адекватної самооцінки формується у дитини перш за все через призму батьківського відношення) [3, с. 17].

Для реалізації зазначених потреб дитини з особливими потребами батькам необхідно докласти чимало зусиль. Насамперед – створити найбільш сприятливе соціальне середовище.

Соціальне середовище сім'ї складається з таких компонентів як: матеріальний (речі і предмети, необхідні для життєдіяльності сім'ї); сімейно-побутовий (санітарно-побутовий стан, впровадження нових традицій); духовно-освітній (загальна культура членів сім'ї, внутрісімейний обмін знаннями); етично-психологічний (морально-психологічний мікроклімат сім'ї, культура спілкування, норми і моральні цінності, ступінь згуртованості). Вплив соціального середовища сім'ї на розвиток адаптаційних здібностей дитини з особливими потребами, яка в ній виховується, виявляється таким сильним і стійким саме тому, що соціальне середовище насамперед впливає на найперший і важливий період соціального формування особистості. Закладені в цей період принципи, норми потім вже змінити досить складно [8, с. 29].

Виходячи із вище зазначених видів діяльності, розглянемо особливості впливу сім'ї на дитину з особливими потребами [1, с. 67–69], які можуть бути як сприятливими для формування особистості, так і несприятливими.

До основних видів діяльності сім'ї щодо виховання дитини з особливими потребами відносимо: діяльність сім'ї з вивчення та використання цінностей та досягнень суспільства, спрямованих на задоволення індивідуальних потреб дитини з обмеженими можливостями і діяльність сім'ї зі створення власних цінностей та формування гармонійних взаємовідносин між дитиною і соціальним середовищем [5, с. 131–133].

На процес соціалізації дитини з особливими потребами в сім'ї здійснюють вплив також численні фактори, кожен з яких має свої особливі можливості: субкультурні (склад сім'ї; кровно-споріднені зв'язки членів сім'ї; морально-психологічний клімат сім'ї; життєві умови, у тому числі і матеріальні); виховні (власний досвід сімейного виховання; педагогічна культура батьків; готовність і здатність батьків до виховання дітей; рівень освіти та особиста культура членів сім'ї; авторитетність батьків; ставлення батьків до виховання дитини); організаційні (догляд за дитиною, формування у неї навичок самообслуговування; мистецтво виховання; уміння створювати умови для стимулювання цілеспрямованого розвитку і виховання дитини; управління інтересами дитини; створення найбільш доцільних умов взаємодії дитини з однолітками та іншими людьми; виховання вибірковості у відношенні до середовища, людей; динамізм виховання з урахуванням індивідуальності дитини; залучення до праці, самообслуговування; уміння спостерігати динаміку розвитку та виховання дитини); "дитячий" чинник (індивідуальні особливості дитини з особливими потребами; особливості положення дитини з особливими потребами в сім'ї) [8, с. 47–49].

За ступенем налагодження спілкування родини, які виховують дітей з особливими потребами, можна диференціювати на чотири групи:

1) перша група – батьки з вираженим розширенням сфери батьківських почуттів. Характерний для них стиль виховання – гіперопіка, коли дитина є центром усієї життєдіяльності родини. Він негативно впливає на формування особистості дитини, що виявляється в егоцентризмі, підвищеній залежності, відсутності активності, зниженні самооцінки дитини;

2) друга група сімей характеризується стилем холодного спілкування – гіпопротекцією, зниженням емоційних контактів батьків з дитиною. Подібний стиль спілкування в родині веде до формування в особистості дитини емоційної нестійкості, високої тривожності, нервово-психічної напруженості, породжує комплекс неповноцінності, емоційну незахищеність, непевність у своїх силах;

3) третю групу сімей характеризує стиль співробітництва – конструктивна і гнучка форма взаємовідповідальних стосунків батьків і дитини в спільній діяльності. Такий стиль сімейного виховання сприяє розвитку в дитини почуття захищеності, впевненості в собі, потреби в активному встановленні міжособистісних відносин як у родині, так і поза домом;

4) четверта група родин має репресивний стиль сімейного спілкування, що характеризується батьківською установкою на авторитарну лідируючу позицію. При такому стилі виховання в дітей відзначається афективно-агресивна поведінка, плаксивість, драгівливість, підвищена збудливість [6].

Перераховані нами ознаки стилю спілкування в родині вказують на численні складні проблеми виховання дитини з особливими потребами в умовах сім'ї, розкривають залежність рівня соціальної активності й адекватності її поведінки від структури сім'ї, сімейного мікроклімату і стилю сімейного виховання. на основі зазначеного вважаємо, що успішність розвитку дитини з особливими потребами в сім'ї залежить не тільки від матеріального становища, рівня медичного обслуговування і побутових умов, а й від соціально-психологічних факторів особистісного росту батьків, формування і поглиблення батьківської любові, психологічного клімату сім'ї та її соціального оточення. Дитина з особливими потребами вимагає від сім'ї повсякденної роботи над собою.

Ми погоджуємось із висновками Т. Соловйової [6] щодо визначення трьох рівнів адаптації батьків до умов життя, пов'язаних із вихованням дитини з особливими потребами: високий (батьки адекватно сприймають ситуацію, приймають свою дитину, такою, якою вона є, і себе, як батьків дитини з особливими потребами); середній (батьки, які частково підкорилися обставинам, змирилися з ситуацією; їхній психологічний стан характеризується мінливістю); низький (характеризується неадекватним сприйняттям сімейної ситуації, самої дитини).

Використання результатів нашого дослідження співпадає з основними тенденціями, виявленими у ході опитування батьків, котрі мають дітей з особливими потребами. Наші діагностичні результати та дослідницькі дані Т. Соловйової сприяли подальшій розробці та впровадженню нами таких форм і методів соціально-педагогічної роботи, які б максимально враховували запити та інтереси сімей, що виховують дитину з особливими потребами.

**Висновки.** Таким чином, організація соціальної допомоги дітям з особливими потребами, родинам, в яких вони виховуються та проживають, вимагає, в першу чергу, зміни ставлення українського суспільства до інваліда та проблеми інвалідності взагалі, адже життя і розвиток цих дітей значною мірою залежить від задоволення їх потреб іншими людьми, внаслідок обмежень у спілкуванні, самообслуговуванні, пересуванні, контролю за їх поведінкою. Зростаюча роль сім'ї у соціалізації дитини з особливими потребами перетворює її в один з найважливіших соціальних інститутів суспільства. Результативність процесу соціалізації дитини з особливими потребами зумовлюється, насамперед, налагодженням ефективних внутрісімейних стосунків у сім'ї.

1. Вознюк Л. М., Климчук Н. Б., Мерленко І. М., Петрович В. С. Дитячий церебральний параліч: поради батькам та педагогам. – Луцьк, 2002. – 74 с.

2. Комягіна Г. В., Скрипка Н. С., Шендеровський К. С. Комплексна реабілітація неповносправних дітей та підлітків. Модель соціальної реабілітації в умовах сім'ї // Робочий зошит учасника семінару-тренінгу. – К., 2002. – 228 с.

3. Мостіпан О. Державна політика щодо інвалідів: перспективи та пріоритети / О. Мостіпан // Соціальний захист. – 2002. – № 11. – С. 13–16.

4. Новак Е. Соціальні послуги: шляхи впровадження / Е. Новак // Соціальний захист. – 2004. – № 3. – С. 16–18.

5. Робота з сім'ями, які потребують професійної соціально-педагогічної підтримки / За ред. Т. Ф. Алексєнко. – К.: Основа-Принт, 2007. – 128 с.

6. Соловйова Т. Г. Соціально-педагогічна характеристика взаємин у родині, які виховують дитину з особливими потребами / Т. Г. Соловйова // Наукові записки: Зб. наук. статей Національного пед. університету імені М. П. Драгоманова [уклад. П. В. Дмитренко, Л. Л. Макаренко]. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2006. – Випуск 63. – С. 171–178.

7. Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями: [навчально-методичний посібник] / Капська А. Й., Олексюк Н. С., Калаур С. М., Фалинська З. З. – Тернопіль: Астон, 2010. – 304 с.

8. Соціальна робота з людьми з особливими потребами: Методичні матеріали для тренера / Упорядник: О. В. Безпалько та інші; під загальною редакцією І. Д. Зверєвої. – К.: Наук. Світ, 2002. – 55 с.

9. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями: навчально-методичний посібник для соціальних працівників і соціальних педагогів / Капська А. Й., Карпенко О. Г., Пінчук І. М.; [за ред. проф. А. Й. Капської]. – К.: ДЦССМ, 2003. – 168 с.

*The article defines the concept of "socialization", outlines the content and specificity for children with special needs. Highlight terms of the efficiency of the process. Formulated objectives (natural, cultural, social and cultural, social and psychological) that must be addressed during the socialization process of children with special needs. The role of the family in the socialization process of the designated categories of children. The specific organization of life of families where there are children with special needs. Highlight periods of the life cycle of families who are raising these children. It is noted that the conceptual basis of the socialization process of children with special needs in the family is the establishment of effective communication.*

*Key words: children, special needs, families, socialization, education, communication, intra-relationships.*

УДК 371.134:372.8

ББК 74.580

Надія Труш

### ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШЕСТИРІЧНИХ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

*У статті розглянуто актуальні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з шестирічними першокласниками. Означено, що в основу педагогічної майстерності вчителя фізичної культури покладаються знання предмету викладання (фізична культура) та його методики.*

*Ключові слова: фізичне виховання, загальнопедагогічні здібності, спеціальні здібності, фізичний розвиток, біологічний фактор, педагогічний фактор.*

**Постановка проблеми.** Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до роботи з шестирічними першокласниками є важливим завданням закладів освіти, оскільки діти означеного віку отримують при переході з дошкільного навчального закладу до школи значні фізичні й психологічні навантаження, а тому потребують особливо ретельного дозування навантажень на уроках фізичної культури та в інших формах фізичного виховання.

Рухова активність упродовж усього життя створює передумови для повноцінного фізичного розвитку, гармонійного функціонування всіх систем організму, підтримання працездатності й хорошого самопочуття, отожд турбуватися про фізичний гарт організму необхідно ще з дитинства. Це завдання ставиться перед учителями фізичної культури і батьками. Спільно вони можуть створити оптимальні передумови для правильного формування рухових умінь і навичок, а також розвитку в дітей потреб у систематичних заняттях фізичними вправами в школі та самостійно.

**Аналіз досліджень і публікацій.** В сучасних дослідженнях наголошується на значенні формування фізичної культури в шкільний період життя, що полягає в створенні підґрунтя для всестороннього фізичного розвитку, зміцнення здоров'я, формування різноманітних рухових умінь та навичок [2, с.169]. Загалом це сприяє виникненню об'єктивних передумов для гармонійного розвитку особистості. На думку дослідників, повноцінний розвиток дітей шкільного віку без активних фізкультурних занять практично недосяжний, адже дефіцит рухової активності серйозно погіршує здоров'я зростаючого організму, ослаблює його захисні сили, не забезпечує повноцінного фізичного розвитку.

Звернемось до результатів досліджень Б. Шияна, який стверджує, що формування національної системи фізичного виховання школярів вимагає нового змісту та пошуку ефективних форм, засобів і методів підготовки шкільного вчителя, створення відповідного навчально-методичного забезпечення. В основу педагогічної майстерності вчителя фізичного виховання покладаються знання предмета викладання (фізична культура) та його методики, і дуже важливо, щоб кожен студент усвідомив найсуттєвіше в методиці – рівень індивідуальної майстерності педагога. Завдяки його діяльності методика і віддзеркалюється в конкретних досягненнях учнів [3, с.204].



У зв'язку з тим, що діти переходять з дошкільних навчальних закладів до школи не з семи-, а з шестирічного віку, важливим завданням спеціалізованих закладів освіти стала підготовка майбутніх учителів фізичної культури до проведення з дітьми шестирічного віку занять урочного та позаурочного типу.

Студенти, які у майбутньому стануть фахівцями з фізичного виховання і будуть працювати в школі, повинні вміти належно проводити уроки фізичної культури та інші форми фізичного виховання з дітьми різного віку, однак хотілося б наголосити на необхідності по-особливому відноситися до першокласників-шестирічок, адже в їхньому житті замість вихователя з'являється багато нових учителів, а серед них і вчитель фізичної культури, який повинен прищеплювати дитині любов до занять фізичною культурою, а надалі, можливо, і підвищення спортивної майстерності в секції при загальноосвітній школі чи ДЮСШ.

Актуальними розглядаємо думки дослідників, які наголошують, що сьогодні перед учителем фізичної культури в школі виникла проблема – перетворити фізичне виховання в процес безперервної дії (навіть упродовж такого короткого часу, як добовий цикл). На їх думку, таке перетворення означає залучити всіх дітей до різноманітних форм занять: включити в цей процес все доросле оточення дитини (від батька до вчителя музики); об'єднати зусилля всіх державних і громадських організацій, що вирішують питання виховання, охорони здоров'я і захисту дітей [3, с.205].

Майбутній учитель фізичної культури повинен уміти правильно організувати не тільки урок фізичної культури, а й фізкультхвилинки і фізкультнаузи, гімнастику перед заняттями, години здоров'я, спортивні години у групах продовженого дня та інші форми фізичного виховання.

Однією з важливих ланок його роботи є організація та проведення позакласних занять фізичними вправами – роботи спортивних секцій і гуртків з різних видів спорту, культурно-спортивних заходів, таких як дні здоров'я, спортивно-художні вечори, фізкультурно-художні свята з елементами рухливих і спортивних ігор, некласифікаційні змагання школярів (скажімо, “Веселі старті”).

Особливу увагу в підготовці студентів до роботи з шестирічними першокласниками потрібно звернути на предмети, якими передбачено формування вмінь організувати навчальний процес з фізичного виховання цікаво і різносторонньо. На нашу думку, необхідно поглиблено вивчати методику організації та проведення рухливих ігор і забав, оскільки в початкових класах заняття проводяться здебільшого в ігровій формі. В іграх діти легше опановують уміннями та навичками виконання рухових дій. Окремі ігри використовуються для цілеспрямованого розвитку рухових здібностей, зокрема спритності, швидкості, витривалості та ін.

Ігрова діяльність, яка була провідною в дошкільному віці, змінюється в школі навчальною, тому саме рухливі ігри і забави, які використовує вчитель на уроці фізичної культури та в інших формах фізичного виховання, мають забезпечити не лише рухову активність школярів-шестирічок, а й їхню потребу в грі, яка ще тривалий час займатиме вагомим місцем в житті тепер вже школярів, а не дошкільників.

Для того, щоб учитель фізичної культури майстерно розв'язував педагогічні завдання, йому необхідно цілеспрямовано розвивати власні загальнопедагогічні й спеціальні (з урахуванням специфіки своєї професії) здібності, включаючи і рухові. Відтак до загальнопедагогічних здібностей відносимо гностичні, конструктивно-проективні, організаторські й комунікативні здібності (за класифікацією Н. Кузьміної).

Окрім загальнопедагогічних, за твердженнями В. Новосельського [1, с.12], учитель фізичної культури повинен володіти і руховими здібностями. До спеціальних здібностей належать уміння і навички вчителя зразково демонструвати і грамотно страхувати рухові дії, які передбачено для опанування дітьми згідно програми фізичного виховання. Саме від якості показу фізичних вправ, з якими ознайомлюються школярі на уроках фізичної культури, значною мірою залежить і якість виконання їх дітьми. Досконалий показ фізичних вправ, що вивчаються, повинен супроводжуватися чітким поясненням учителя.

Учитель фізичної культури повинен вміти організувати і провести урок фізичної культури та інші форми фізичного виховання з урахуванням біологічних та педагогічних факторів, що об'єктивно впливають на розвиток рухових умінь і навичок учнів початкових класів. Біологічний фактор передбачає знання вікових особливостей дітей. Педагогічний фактор зумовлений рядом компонентів, таких як руховий досвід дитини, ступінь розвитку фізичних якостей (швидкість, сила, гнучкість, витривалість) і врахування критичних періодів їх розвитку; здатність дітей оцінювати рухи у часі, просторі і за ступенем м'язових зусиль [4, с. 189–190].

Б. Шиян підкреслює, що для того, щоб стати професіоналом, учитель фізичної культури має оволодіти теорією навчання і виховання, знаннями предметів медико-біологічного циклу, теорією і методикою фізичного виховання, методикою застосування ТЗН, комп'ютерних технологій [3, с.210].

Педагогічна практика уможлиблює комплексне використання майбутніми вчителями фізичної культури набутих знань, умінь і навичок з навчальних предметів у природних умовах – на уроці фізичної культури та під час проведення інших форм фізичного виховання. На педагогічній практиці студенти орієнтуються на майбутню професію вчителя фізичної культури.

**Висновки.** Отож майбутні педагоги, які будуть організовувати процес фізичного виховання шестирічних першокласників, мають досконало знати анатомо-фізіологічні та психологічні особливості дітей означеного віку, володіти методикою фізичного виховання, технікою страхування та виконання фізичних вправ з різних видів спорту, передбачених програмою, а також вміти знаходити правильний підхід до кожної дитини, враховуючи її індивідуальні особливості.

Вчитель фізичної культури повинен цілеспрямовано й систематично удосконалювати загальнопедагогічні, рухові і спеціальні здібності, прагнучи досягти найвищого рівня педагогічної майстерності.

1. Новосельський В. Ф. Професія: вчитель фізичної культури / В. Ф. Новосельський – К.: Видавництво т-ва “Знання” України, 1991. – 48 с.

2. Холодов Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. центр “Академия”, 2002. – 480 с.

3. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б. М. Шиян. Частина 2. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 248 с.

4. Шлемин А. М. Физическая культура / А. М. Шлемин, С. А. Баранцев // Обучение и воспитание детей с шестилетнего возраста в школе / Под ред. И. Д. Зверева, А. М. Пышкало. – М.: Педагогика, 1987. – С. 189–198.

*In the article actual aspects of vocational training of the future teachers of physical training to work with first-graders of six years are considered. It is determined, that in a basis of pedagogical skill of the teacher of physical training are incorporated knowledge of a subject of teaching (physical training) and its techniques.*

*Key words: physical training, common pedagogical abilities, special abilities, physical development, the biological factor, the pedagogical factor.*

## ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

УДК: 377.1

ББК: 74.56:74.261.4р30

Ірина Бабій

### СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ І МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СФЕРІ ПОВУТОВОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ (ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті розглянуто особливості професійної діяльності у сучасній сфері обслуговування, визначено зміст ключових поняття сервісної діяльності – потреба і послуга. Обґрунтовано і проаналізовано взаємозумовленість змісту мовно-мовленнєвої підготовки майбутніх працівників сфери послуг і професійної діяльності у даній галузі на прикладі перукарів. Окреслено основні змістові аспекти, що забезпечують професійно-орієнтоване вивчення рідної мови у ПТНЗ, а саме: опанування професійною лексикою, засвоєння професійномовленнєвого етикету, відбір лінгводидактичного матеріалу, методів і прийомів, які б розвивали в учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування такі професійно значущі якості як комунікабельність, емпатія, рефлексія, креативність, естетичну чутливість.

Ключові слова: сфера обслуговування, професійне мовлення, професійна етика.

**Актуальність дослідження.** Сфера послуг – це сукупність галузей, підгалузей і видів діяльності, функціональне призначення яких у системі суспільного виробництва виражається у створенні і реалізації послуг і духовних благ для населення. За останні десятиліття сфера послуг стрімко розвивається, що зробило її об'єктом дослідження різногалузевих спеціалістів. Так, сфера послуг працює на перетині економіки, техніки, естетики, психології, мистецтва, тому комерційні та економічні аспекти надання послуг тісно переплітаються з соціальними і культурними. Соціально-економічна значущість сфери послуг виявляється у зростанні зайнятості населення, розширенні і диференціації пропонованих послуг, у збільшенні споживання послуг, у зростаючому попиті на підготовку і перепідготовку спеціалістів для цієї сфери [10]. Тоді як культурний аспект цієї галузі виявляється у можливості впливати на формування особистості клієнта, виховувати його смаки, споживчу і мовленнєву культуру, прищеплювати морально-етичні норми. У науковій літературі паралельно із терміном “сфера послуг/обслуговування” як рівнозначний вживається термін “сфера сервісу”. У словнику іншомовних термінів сервіс тлумачиться як надання послуг для задоволення побутових потреб населення, а також як спеціальна служба, що надає такі послуги [16, с.620]. Розвиток сервісу в останні десятиліття спричинив до появи нового наукового напрямку сервісології, яка досліджує потреби людини, принципи і методи їх задоволення [8]. З огляду на економічну перспективність сфери обслуговування виникає потреба у якісному кадровому забезпеченні цієї галузі. Одним із аспектів підготовки сервісних працівників є мовно-мовленнєвий, позаяк діяльність у сфері обслуговування неможлива без ефективної вербальної взаємодії її учасників.

**Аналіз останніх досліджень.** Сферу обслуговування можна розглядати як цілеспрямовану соціальну взаємодію суб'єкта й об'єкта сервісної діяльності. Аналіз цієї взаємодії можна здійснювати на основі різних наукових парадигм. У контексті заявленої проблеми нас цікавлять передусім праці, у яких обґрунтовано основні теоретичні і практичні аспекти сучасної сервісології, здійснено типологію послуг, окреслено вимоги до професійних й особистісних якостей персоналу сервісних установ (Г. Аванесова, В. Велединський, Г. Лук'янець, Л. Малюк та ін.). Оскільки сфера обслуговування належить до лінгвоінтенсивних галузей, ключовим для її працівників є вміння спілкуватись з колегами та споживачами. Особливості вербальної і невербальної комунікації у сфері послуг ґрунтовно розглянуто у дослідженнях А. Корсакова, Г. Почепцова, Л. Руденко та ін. Лінгводидактичні аспекти (зміст, форми, методи, засоби навчання рідної та іноземної мов) підготовки кваліфікованих фахівців сфери обслуговування здійснено у працях С. Вдович, І. Довженко, О. Палки та ін.

**Мета статті:** проаналізувати специфіку сервісної діяльності та можливості рідномовної освіти у професійному становленні кваліфікованого працівника сфери обслуговування.

**Виклад основного матеріалу.** Зміст мовної освіти визначається освітніми стандартами і включає мовну, мовленнєву, соціокультурну і діяльнсну змістові лінії [6]. Водночас мовна підготовка учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування повинна забезпечувати професійне становлення майбутнього сервісного фахівця, сприяти його професійній адаптації, фаховому самовдосконаленню, ефективній взаємодії із суб'єктами сервісної діяльності. Усе перелічене неможливо реалізувати, не зваживши на особливості сервісної діяльності, основні аспекти якої розглянемо детальніше.

Обслуговуюча діяльність, так чи інакше, присутня у структурі інших соціальних сфер. Водночас сфера обслуговування є самостійним феноменом, що формується, функціонує і розвивається за своїми внутрішніми законами та лише йому властивими закономірностями. Праця у сфері послуг не матеріалізується у конкретних предметах, однак сфера послуг відіграє певну роль в матеріальному життєзабезпеченні людей, реалізації їх соціокультурних і духовних потреб. Зазначене дозволяє виокремити головну особливість цієї діяльності: тут поєднуються фундаментальні проблеми співвідношення матеріального і духовного життя індивіда, техніко-технологічні процеси і процеси гуманізації усіх сторін життєдіяльності людини.

Системоутворювальним компонентом сервісної діяльності є *послуга* – результат безпосередньої взаємодії виконавця і споживача, а також діяльності виконавця, що обслуговує клієнта [19]. Основними характеристиками послуг є: невідчутність; невіддільність надання послуги від споживача; складність стандартизації якості послуги; неможливість тривалого збереження. Особливістю сучасного ринку послуг є тісна взаємодія, спільна діяльність працівника і клієнта, тому послуги не стільки надаються, скільки створюються, що, своєю чергою, вимагає від працівника мобілізації усіх професійних і особистісних ресурсів [15, с.48–51]. Існують різні класифікації видів послуг, що відображають розмаїття соціальних та індивідуальних потреб людини. Нас передусім цікавлять побутові послуги – особлива споживча якість, яка задовольняє конкретну побутову потребу індивіда, групи тощо.

Діяльність у сфері обслуговування зорієнтована на клієнта з його запитамі, побажаннями, потребами. *Потреба* є базовим поняттям сервісної діяльності і відображає стан залежності людини від зовнішнього середовища або людини, адже, яка зазначає А. Маслоу, індивід задовольняє свої потреби, спираючись на інших людей [9]. Потреби можуть мати особистий і суспільний характер. Перші висувають особливі запити до виконавця, що зумовленою природою цього виду потреб, а саме – їх нестандартизованим характером, що вимагає від працівника не лише знання предметного аспекту послуги, а й психологічних основ спілкування, вміння аргументовано вмотивувати свої дії і вчинки. Другий вид потреб, суспільні, відображає культурні норми життєдіяльності людини і дозволяє кваліфікувати діяльність у сфері обслуговування не лише як різновид соціальної, а й соціокультурної практики. Незважаючи на залежність процесу обслуговування від потреб і запитів клієнтів, працівник цієї сфери виступає суб'єктом своєї професійної діяльності, тому що має право вибору засобів і способів виконання послуги з урахуванням професійноетичних норм і можливостей фірми. Така суб'єктна позиція надає можливість сервісному працівникові реалізувати індивідуальний і творчий підхід до справи.

З погляду системного підходу професійне становлення фахівця сфери обслуговування відбувається за двома напрямками: формування внутрішніх засобів професійної діяльності (спеціальних знань, умінь, здатності до професійного спілкування, мотивації професійної праці тощо) і формування та засвоєння зовнішніх, соціальних, засобів професійної діяльності (соціального простору професії, інформаційних засобів професійної діяльності тощо). Кожен вид сервісної діяльності має свою специфіку, що визначає особливості їх професійної підготовки. У нашій статті аналізуватимемо заявлену проблему на прикладі перукарів.

Вимоги до сучасного майстра перукарської справи дуже високі: глибокі теоретичні знання, володіння прийомами і методами практичної роботи з виконання стрижок, завивання, укладання, фарбування волосся, моделювання зачісок. Перукар має бути

освіченим у питаннях гігієни, безпеки праці, володіти знаннями з матеріалознавства, хімії, біології, анатомії, знати закони колористики, мати сформовані поняття про професійну етику та культуру спілкування. Тому основною метою підготовки учнів за програмою “перукар” є формування компетентнісної особистості. Серед ключових компетентностей: *пізнавальна* – поглиблення знань учнів із базових предметів, ознайомлення з особливостями професії перукаря, основами перукарської справи; *практична* – формування професійних умінь і навичок догляду за волоссям, підбору сучасних стрижок, оформлення зачісок; *творча*, яка включає набуття досвіду власної творчої діяльності, потребу у творчій реалізації та духовному самовдосконаленню; *соціальна* – виховання культури праці, позитивних якостей-емоційно-вольової сфери (самостійність, наполегливість, працелюбство) [4].

У сучасній науці усі професії класифікують за критерієм “об’єкт праці” – те, на що спрямована перетворювальна діяльність професіонала [7], що дає змогу виокремити п’ять типів професій: “людина – людина”, “людина – знак”, “людина – техніка”, “людина – природа” і “людина – художній образ”. Належність до кожної із названих груп висуває до фахівців певні вимоги, які варіюються з огляду на специфіку окремої галузі. Професію перукар можна віднести до групи “людина – людина”, адже перукар працює з людьми і для людей, що потребує сформованих умінь і навичок спілкуватися з клієнтом, підтримувати з ним емоційний контакт. Підкреслимо, що така взаємодія зі споживачем має специфічні особливості, які відрізняють її від інших професій групи “людина – людина”. Зокрема, на відміну від суб’єктно-об’єктних відносин, котрі характеризують діяльність лікарів, юристів, а подекуди і вчителів, у сфері обслуговування домінують суб’єктно-суб’єктні відносини, за яких клієнт має право або перевагу під час прийняття рішення. Крім того, професія “перукар” належить до групи “людина – художній образ”, оскільки в процесі діяльності кваліфікований перукар працює як справжній митець, проектуючи та створюючи новий образ клієнта, тому важливими для успішного здійснення професійної діяльності є наявність художнього смаку, відчуття кольору, розвинене просторове мислення [11, с.49].

Професії, досліджуваної сфери пов’язані з міжособистісним спілкуванням, що дозволяє розглядати сервісну діяльність як процес встановлення і розвитку контактів між людьми. Причому процеси спілкування у цій сфері значно інтенсифікувались на сучасному етапі [1, с.45–46]. Л. Руденко зазначає, що працівник сфери послуг має бути такою ж мірою кваліфікованим виробником послуги, як і компетентним комунікатором, володіти навичками професійного спілкування, активного слухання, мати позитивний вплив на клієнта, вміти конструктивно взаємодіяти з ним [12, с.158]. Таким чином, уміння спілкуватись розглядаємо як професійно значуще для майбутнього перукаря. Особливістю спілкування у сфері послуг є усвідомлення професійної задачі, яка обумовлюється потребами клієнта, тому ефективній вербальній взаємодії сприяють такі психологічні якості, як *комунікабельність, емпатія, рефлексія*.

Комунікабельність, або здатність до ефективного спілкування, є важливою характеристикою працівника сфери обслуговування і розглядається нами як потужний засіб побудови міжособистісної взаємодії, а саме: обміну інформацією, пізнання людьми один одного, управління власною поведінкою, створення позитивної емоційної атмосфери, організації професійної діяльності тощо. На думку Є. Руденського, комунікабельність включає такі здатності: давати прогноз комунікації, програмувати процес спілкування, “вживатися” в соціально-психологічну атмосферу ситуації, здійснювати управління процесами спілкування у певній комунікативній ситуації [14, с.104]. Усе це дозволяє трактувати комунікабельність як ключовий фактор професійного становлення працівників сфери послуг.

Емпатія у найширшому тлумачення – це здатність до емоційного співпереживання. Психологи розглядають емпатію як раціонально-емоційно-інтуїтивну форму відображення людиною іншої людини, що дозволяє здобути прихильність останньої. Раціональний компонент дозволяє налаштуватись на розуміння іншої людини, сприймати й аналізувати її стан. Емоційний бік відображає уміння входити в “емоційний резонанс” зі співрозмовником. Інтуїтивний компонент – це здатність передбачати поведінку партнера з

огляду на попередній комунікативний досвід. У цілому емпатія виражається за допомогою відповідних мовних і позамовних засобів, зокрема, схвальних фраз, перепитування, використання лексики з позитивною семантикою, киванням голови тощо. Усе це є ознакою толерантного спілкування, сприяє налагодженню та стабілізації ефективної емоційної і вербальної взаємодії у сфері послуг.

Професії типу “людина – людина” є також рефлексивними за своїм змістом. Рефлексія – це довільне чи мимовільне усвідомлення особистістю певних ознак свідомості, несвідомості, спонук чи діяльності та виявлення їх причинно-наслідкових зв’язків. У контексті досліджуваної проблеми йдеться про *професійну* рефлексію, яка є необхідною умовою адекватного оцінювання себе як суб’єкта діяльності і спілкування. Рефлексуючи, фахівець переосмислює свою поведінку і діяльність, що допомагає подолати труднощі у процесі надання послуг. Врешті розвиток професійної рефлексії забезпечує перехід фахівця до професійної зрілості та набуття індивідуального стилю.

Крім вербального спілкування, майбутнім перукарям важливо оволодіти засобами невербальної комунікації – жестами, мімікою поставою тіла тощо. Невербальні засоби служать разом із засобами мовного коду для створення, передавання і сприйняття повідомлень. Ученими встановлено, що різноманітні невербальні сигнали в міжособистісному спілкуванні несуть від 60 до 80 відсотків інформації [1, с.59]. Кінексичні засоби (міміка, постава тіла, жести, хода, контакт очима) найбільше впливають на перебіг спілкування, є носіями різного типу інформації, пов’язаної з емоційними станами комунікантів – нудьга, роздратування, здивування, захоплення домінування, невпевненість, відкритість тощо. Спілкування у сфері послуг передбачає контрольовані міміку і жести. *Проксемічні* засоби міжособистісної взаємодії вказують на структурування і використання людьми мікро-і макропростору з комунікативною метою, йдеться про відстань між мовцями, просторове розміщення співрозмовників – усе це також впливає на перебіг і успішність комунікації. Під час невербального спілкування працівник сфери послуг може отримати інформацію про: особистість клієнта, його темперамент, емоційний стан, особистісні якості, соціальний статус; ставлення учасників комунікації до самої мовленнєвої ситуації; стосунки комунікантів. Таким чином, доречна міміка, виразність і естетичність рухів, постава тіла, відстань між мовцями, свідомо організований простору комунікації – усе це, маючи значну інформаційну цінність, сприяє або навпаки перешкоджає спілкуванню у сфері обслуговування.

Окрім названих психологічних якостей, опанування будь-якою професією потребує знань відповідної галузевої мови, основу якої становить професійна лексика – терміни і професіоналізми. Вивчення останніх відбувається протягом усього навчання в ПТНЗ і передбачає кілька етапів: знайомство з терміном, його тлумачення, засвоєння правильної вимови і написання, вироблення умінь і навичок вживання термінологієми в усному й письмовому мовленні. Оскільки сфера обслуговування стрімко розвивається, удосконалюється, фахівці, які надають послуги, повинні підвищувати свій кваліфікаційний рівень, поглиблювати свої професійні знання, освоювати нові технології, цікавитися новими засобами, що відбувається на численних професійних курсах, майстер-класах, семінарах. Нову інформацію можна почерпнути також із численних фахових видань. При цьому майбутні працівники повинні мати сформовані уміння і навички сприймати і розуміти фахові тексти, користуватись термінами галузевими словниками, довідковою літературою, що забезпечить їх професійне зростання і саморозвиток.

У будь-якій спеціалізованій галузі людської діяльності основних, утилітарних вимог, діє система норм і регуляторів екстраутилітарного порядку, яка визначає соціально прийнятні форми здійснення цієї діяльності, її соціальну цінність і наслідки, професійну етику і корпоративні традиції [13]. Так, для майбутнього працівника сфери обслуговування професійно значущим є присвоєння системи етичних приписів, які є невід’ємною частиною сервісної діяльності. Г. Васянович слушно зазначає, що життя особистості невіддільне від моральних вимог суспільства, тому моральна регуляція відносин особистості й суспільства є

ніби внутрішнім моментом розвитку цих відносин, що вагомо впливає на діяльність особистості і суспільства [2, с.10]. Професійна діяльність оцірається на професійну етикету, яка виробляє стандарти і вимоги, що характеризують певний вид діяльності, регламентуючи професійну поведінку і діяльність працівників, їх відносини зі колегами і споживачами. У професійній етиці відображається баланс між інтересами суспільства та інтересами представників відповідної професії. Професійна етика у сфері обслуговування являє собою складну систему взаємопов'язаних компонентів. Вона включає, по-перше, моральні приписи суспільства до працівників сфери обслуговування, по-друге, відношення працівників цієї сфери до моральних приписів суспільства, по-третє, поведінку працівників сервісу, яка виявляє ступінь їх моральної зрілості. Професійна етика базується на таких ключових категоріях як *професійний обов'язок* і *професійна честь*. Перший – це усвідомлення своїх моральних зобов'язань перед споживачами і перед суспільством в цілому, а саме – уважно і доброзичливо ставитись до запитів клієнтів, виявляти турботу про їхні інтереси; почуття професійного обов'язку завжди стимулює працівника до підвищення своєї кваліфікації. Професійна честь – це форма турботи професіонала про свою репутацію; ця етична категорія пов'язана з усвідомленням особистості своє суспільної значущості, авторитету і престижності своєї професії. Крім того, важливими морально-етичними якостями у досліджуваній галузі є: *чесність, порядність* у ставленні до оточуючих; *повага, ввічливість, доброзичливість, тактовність, врівноваженість, стриманість, довіра* між працівником і клієнтом, *диференційований підхід* до надання послуг [5, с.50–51]. Сформованість названих якостей унеможливує обман споживача, нехтування його інтересами, відтак формує позитивний імідж окремого працівника та закладу в цілому. Саме у мові закумуляовано комплекс морально-етичних складників, що усталюються у даному суспільстві.

Як зазначає О. Федик, мові притаманна моральна актуалізація, яка забезпечує формування морального кодексу, моральних принципів завдяки здатності слова впливати на мислення та емоції іншої людини [18, с.59–60]. Етична функція мови реалізується передусім за допомогою мовноетикетних засобів (формул вітання, прощання, вибачення, компліменту тощо), а також шляхом евфемізації мовлення – використання стилістично нейтральних слів або виразів замість синонімічних конотативних мовних одиниць; прийом сфемізації дозволяє пом'якшити, замаскувати суть сказаного, що допомагає уникнути комунікативних. Засвоєння майбутніми сервісними працівниками етикетних моделей вербальної взаємодії з клієнтами полегшують процес обслуговування, роблять його ефективним для обох сторін.

Етичні аспекти діяльності працівників сфери обслуговування тісно пов'язані з культурою обслуговування, яка немислима без естетичних компонентів. Естетика діяльності у сфері сервісу пов'язана з художніми аспектами послуги, з зовнішнім виглядом оточуючих суб'єктів і об'єктів, які оцінюються споживачем як гармонійні, красиві. Тому такими важливими є зовнішній вигляд працівника, його робочого місця, інтер'єру приміщення. Усе це не лише формує позитивний імідж фірми, а й розвиває естетичний смак працівника та споживача. Естетичне виховання в процесі підготовки фахівців сфери обслуговування може здійснюватися шляхом сприймання художніх цінностей, участі у їх творенні (різні види перукарської діяльності), а також за допомогою *слова* [2, с.15]. Так, у чинній програмі з української мови наголошено на ролі, яку відіграє мовна підготовка у формуванні в учнів почуття прекрасного, окреслено основні шляхи здійснення естетичного впливу [17]. Зазначимо, що кореляція естетично/неестетично у мові та мовленні реалізується у семантиці лексем, відтак розрізняють слова, які створюють позитивну комунікативну атмосферу і навпаки – уживання яких небажане. Тому формування поняття прекрасного на уроках української мови ґрунтується передусім на виявленні та аналізі значення лексичних і фразеологічних одиниць. Водночас фонетичний та граматичний рівні також дозволяють проілюструвати виражальні можливості рідної мови. Очевидно, що естетичний ефект досягається за допомогою відібраного текстового матеріалу та системи початкових методів і прийомів, а саме: словесного малювання, творчих завдань, редагування, мовно-стилістичного аналізу текстів тощо. Виконання таких завдань виробляє в учнів мовне

почуття, вчить доцільно вживати ті чи інші виражальні засоби, що у підсумку забезпечує не лише фактичне, а й емоційне засвоєння мовного матеріалу.

Таким чином, діяльність у сфері послуг спрямована на задоволення потреб споживачів, що визначає відповідні вимоги до сервісних працівників, які повинні володіти професійними знаннями, уміннями і навичками, системою морально-етичних норм, а також комунікативним і творчим потенціалом, що знаходить відображення у мовній площині і передбачає засвоєння лексики обраного фаху (термінів і професіоналізмів), моделей етикетного спілкування, а також засобів невербальної взаємодії.

У даній статті ми лише окреслили взаємозумовленість професійної діяльності й мовної підготовки майбутніх працівників у сфері обслуговування. Перспективними в контексті досліджуваної проблеми вважаємо розроблення лінгводидактичного забезпечення, яке б сприяло формуванню і розвитку професійно значущих якостей учнів ПТНЗ.

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф. С. Бацевич. – К.: ВЦ “Академія”, 2004. – 344 с.
2. Васянович Г. П., Онищенко В. Д., Руденко Л. А. Концептуальні засади морально-духовної та естетико-психологічної підготовки фахівців у системі професійно-технічної освіти / Г. П. Васянович // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 3. – С. 11–19.
3. Велединский В. Г. Сервисная деятельность: учебник / В. Г. Велединский. – М.: КНОРУС, 2010. – 176 с.
4. Державний стандарт професійно-технічної освіти. Професія: “перукар” (перукар-молельєр). – К., 2008. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://proftekhsvita.org.ua/uk/>.
5. Кацерикова Н. В. Профессиональная этика и этикет: учебное пособие. В 2-х ч. Ч.1 / Н. В. Кацерикова. – Кемерово, 2011. – 106 с.
6. Концепція мовної освіти 12-річної школи // Дивослово. – 2002. – № 8. – С. 58–62.
7. Климов Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М.: МГУ, 1988. – 199 с.
8. Малюк Л. П. Сервісологія та сервісна діяльність: навч. посіб. / Л. П. Малюк, О. М. Варипаєва, А. В. Зіolkовська. – Х.: ХДУХТ, 2009. – 211 с.
9. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – СПб: Евразия, 1999. – 478 с.
10. Моргулець О. Б. Діалектичний зв'язок сервісології та сервіс-менеджменту / О. Б. Моргулець // Економічний вісник Донбасу. – 2011. – № 3(25). – С. 188–192. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/evd/2011\\_3/36.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/evd/2011_3/36.pdf).
11. Психологія праці та професійної підготовки особистості: Навчальний посібник / За ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рыбалки. – Хмельницький: ГУП, 2001. – 330 с.
12. Руденко Л. Комунікативна компетентність як чинник професійної адаптації майбутніх фахівців сфери обслуговування / Лариса Руденко // Теоретичні основи професійної адаптації. – Львів, 2007. – С. 153–170.
13. Руденко Л. Культура міжособистісних стосунків як педагогічна проблема / Лариса Руденко // Актуальні проблеми гуманітарної освіти в ПТНЗ: монографія / За ред. Г. П. Васянович, С. М. Вдович. – Львів: ФОН Корпан Б. І., 2011. – 244 с.
14. Руденский Е. В. Социальная психология: Курс лекций / Е. В. Руденский – М.: Инфра-М; Новосибирск: НГАЭиУ. – 1997. – 224 с.
15. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2002. – 208 с.
16. Сучасний словник іншомовних термінів / Укл.: О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789 с.
17. Українська мова. 10–11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Технологічний, природничо-математичний, спортивний напрями, суспільно-гуманітарний напрям (економічний профіль). Рівень стандарту / Укладачі: М. І. Пентилюк, О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна. – К.: Грамота, 2011. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.mon.gov.ua/education/average/prog12/ukr\\_m\\_st.doc](http://www.mon.gov.ua/education/average/prog12/ukr_m_st.doc).
18. Федик О. Мова як духовник адекват світу (дійсності) / Ольга Федик. – Львів: Місіонер, 2000. – 298 с.
19. Фокина О. А. Сервисная деятельность как особый вид социальной практики / О. А. Фокина // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Серия 7, Философия. – 2009. – № 2 (10). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/servisnaya-deyatelnost-kak-osobyi-vid-sotsialnoy-praktiki>.

*The peculiarities of professional activity in the present-day services sector are examined in the article; the substance of the service activity key concepts, those of need and service, is also defined. The interdependence of the language and speech content of the future services sector workers and professional activity in the given field is grounded and analyzed, hairdressers taken as an example. Principal content aspects that provide professionally oriented study of the native language in vocational schools are brought out as follows: mastering professional vocabulary; acquiring a professional speech etiquette; selecting linguodidactic materials, methods and approaches aimed at developing the following professionally significant qualities of future service workers: sociability, empathy, reflection, creativity, aesthetic sensibility.*

*Key words: services sector, professional speech, professional ethics.*

**ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ГАЛУЗІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

*У статті розглянуто класифікації інноваційних технологій в дошкільній освіті та висвітлити зміст деяких з них.*

*Ключові слова: інноваційні технології в галузі дошкільної освіти, ігрова педагогічна технологія, технологія розвиваючих ігор Б. Нікітіна, технологія проблемного навчання, технологія розвивального навчання, технологія розв'язання винахідницьких завдань, альтернативні технології, технологія вітагенної (життєвої) освіти з голографічним підходом А. Белкіна, інформаційні технології, комп'ютерна освітня програма для дітей 3-6 років.*

**Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Розбудова незалежної держави супроводжується змінами в педагогічній теорії й освітній практиці. Оновлені тенденції суспільного життя сьогодні, як зауважує З. Курлянд, потребують нововведень у роботі з дітьми у змісті, методах і формах навчання, одними з яких є інновації в освіті [7, с.241], дошкільній зокрема.

Педагогічна інновація це зміни, спрямовані на поліпшення розвитку, виховання і навчання, вдосконалення цілей і змісту, форм і методів педагогічної діяльності, що сприяє розвитку свідомості та самосвідомості педагога. Завдяки цьому при інноваційному підході до організації педагогічної діяльності всі зусилля спрямовані на пошук і вибір оптимальних педагогічних рішень.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Інноваційні підходи до виховання і формування особистості прагнули втілити в своїй практичній діяльності педагоги-новатори: В.Шаталов, С.Лисенкова, І.Волков, С.Льїн, Т.Гончарова та ін. Цій проблемі присвячено також значну частину робіт Ш. Амонашвілі. Різні аспекти проблеми виховання розглядали наступні дослідники, як В.Бутенко, О.Виговська, О.Вишневський, Г.Іванюк, Б.Козак, Л.Макарова, В.Оржеховська, П.Осухова, Е.Парамонов, В.Петрович, Г.Пустовіт, С.Рудаківська, А.Сиротенко, О.Сухомлинський, О.Столяренко, І.Тараненко, Л.Ткачук та інші. Ці, та багато інших авторів переконливо доводять необхідність впровадження новітніх технологій, як однієї з найважливіших умов формування гармонійної високодуховної особистості дитини.

**Мета статі** розглянути класифікації інноваційних технологій в дошкільній освіті та висвітлити зміст деяких з них.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблем дослідження виявлено, що багато досліджень присвячено визначенню базових дефініцій наукового пошуку, тому вважаємо за необхідність не порушувати їх. Виділення основних ознак інноваційних технологій дали можливість конкретизувати дефініцію інноваційні технології в галузі дошкільної освіти. Ми розуміємо її, як історично необхідний та закономірний процес створення, визначення та застосування моделі спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчання, виховання і розвитку особистості дитини в сучасних соціокультурних умовах, що включають досягнення психолого-педагогічних наук, інформаційних технологій і володіють здоров'язбережувальним потенціалом, також дозволяють вирішувати не тільки традиційні, а й креативні завдання, що задовольняють освітні потреби дітей дошкільного віку, їх батьків та суспільство.

На сучасному етапі освітні інновації, що здійснюються у вітчизняній системі дошкільної освіти групують за наступними ознаками, а саме: за впливом на навчально-виховний процес виокремлюють у змісті навчання й виховання дітей, у формах, методах і технологіях навчання та виховання дітей, у змісті, структурі, формах і методах управління закладом освіти; за рівнем застосування: загальнопедагогічні (стосуються загальних засад освітніх процесів), предметні (призначені для вдосконалення викладання окремих

предметів), локальні та модульні (передбачають часткові зміни педагогічних явищ); за інноваційним потенціалом – модифікаційні нововведення, комбінаторні нововведення та радикальні інновації; за науковою концепцією засвоєння досвіду: асоціативно-рефлекторні (в основу покладено теорію формування понять), біхевіористські (за основу взято теорію научіння), розвивальні (ґрунтуються на теорії розвитку здібностей), сугестивні (засновані на навіюванні), нейролінгвістичні (засновані на нейролінгвістичному програмуванні), генітальттехнології та ін. (засновані на психотерапевтичному впливі); за ставленням до дитини: авторитарні (засновані на чіткій надмірній регламентації), дидактоцентристські (центровані на навчанні), особистісно-орієнтовані (гуманно-особистісні, технології співробітництва, технології вільного виховання); за орієнтацією на особистісні структури: інформаційні (формування знань, умінь, навичок), операційні (формування способів розумових дій), емоційно-художні й емоційно-моральні (формування сфери естетичних і моральних відносин), технології саморозвитку (формування самоуправляючих механізмів особистості), евристичні (розвиток творчих здібностей), прикладні (формування дієво-практичної сфери) технології [8].

Так, скажімо, інновації у змісті навчання і виховання включають запровадження Базового компоненту дошкільної освіти, розроблення проєктів державних стандартів початкової освіти, загальної середньої освіти, вищої та післядипломної освіти; розроблення загальнодержавних концепцій виховання дітей та молоді на засадах національних, родинних, громадських, індивідуальних цінностей особистості; створення авторських навчальних планів і програм, підручників, навчальних посібників, виховних систем, які розкриті у попередній статті [1, с.134–140].

Інновації у формах, методах і технологіях навчання та виховання це діалогові, діагностичні, інтерактивні методи навчання і виховання: розвивальне, диференційоване, індивідуально орієнтоване, алгоритмізоване, проєктне навчання та виховання.

Серед інновацій у формах і методах управління закладом освіти виділяють запровадження модернізованих управлінських функцій керівника (прогностичної, політико-дипломатичної, менеджерської, представницької, консультативної); впровадження у практику роботи закладу освіти громадсько-державних форм управління; запровадження моніторингу під час здійснення управлінських функцій; використання економічних методів управління [9].

На основі аналізу педагогічних технологій, проведеного Г. Селевко, виокремлено наступні інноваційні технології, які використовуються в системі дошкільної освіти: ігрові технології, технології проблемного навчання, технології розвивального навчання, альтернативні технології, комп'ютерні технології [6, с.19].

Так, скажімо, “ігрові педагогічні технології” включають досить різноманітну групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор.

Ігрові технології навчання відрізняються від інших технологій тим, що гра: добре відома, звична й улюблена форма діяльності для дитини будь-якого віку; ефективний засіб активізації; мотиваційна за своєю природою (по відношенню до пізнавальної діяльності вона вимагає від дитини ініціативності, творчого підходу, уяви, цілеспрямованості); дозволяє вирішувати питання передачі знань, умінь, навичок; багатофункціональна, її вплив на дошкільника неможливо обмежити одним аспектом; переважно колективна, групова форма роботи, в основі якої знаходиться змагання; має кінцевий результат; має чітко поставлену мету й відповідний педагогічний результат.

У практичній діяльності використовуються такі моделі навчальних ігор: імітаційні, операційні, рольові, сюжетні, ігри-змагання [5, с.30–33].

В якості прикладу розглянемо технологію розвиваючих ігор Б. Нікітіна.

Програма ігрової діяльності складається з набору розвиваючих ігор, кожна з яких представляє собою набір завдань, які дитина вирішує за допомогою кубиків, цеглинок, квадратів з картону або пластику, деталей з конструктора-механіка тощо. У своїх книгах Б. Нікітін пропонує розвиваючі ігри з кубами, візерунками, рамками і вкладками

М. Монтесорі, планами і картами, квадратами, наборами “Вгадай-но”, таблицями соти, “крапочками”, “годинами”, термометром, цеглинками, кубиками, конструкторами. Діти грають з м'ячами, гумками, горіхами, пробками, гудзиками, палицями тощо.

Завдання даються дитині в різній формі: у вигляді моделі, плоского малюнка, креслення, письмової чи усної інструкції тощо, і таким чином знайомлять її з різними способами передачі інформації.

Розв'язок завдання з'являється перед дитиною у вигляді: малюнка, візерунка або спорудження з кубиків, деталей конструктора тощо. Це дозволяє зіставляти наочне “завдання” з “рішенням” і перевірити точність виконання завдання, а поступове ускладнення завдань в іграх дозволяє дитині йти вперед і вдосконалюватися самостійно, тобто розвивати творчі здібності [3, с. 58].

Під технологією проблемного навчання розуміють таку організацію занять, яка передбачає створення під керівництвом вихователя проблемних ситуацій та активну самостійну діяльність дітей, яка сприяє вирішенню проблем, в результаті чого і відбувається творче оволодіння знаннями, уміннями, навичками та розвиток розумових здібностей.

Метою технології є набуття знань, умінь та навичок, засвоєння способів самостійної діяльності, розвиток пізнавальних і творчих здібностей.

Концептуальними положеннями технології проблемного навчання (за Дж. Дьюї) є: дитина в онтогенезі повторює шлях людства в пізнанні; дитина, як активний суб'єкт навчання, засвоює матеріал не просто слухаючи чи сприймаючи органами чуття, а для задоволення потреб у знаннях, які виникли у неї [5, с.20].

Ознакою розвиваючого навчання є те, що воно створює зону найближчого розвитку, спонукає, приводить в рух внутрішні процеси психічних новоутворень.

Сьогодні в рамках концепції розвиваючого навчання розроблено ряд технологій, що відрізняються цільовими орієнтаціями, особливостями змісту і методики, серед них система Л. Занкова, теорія Д. Ельконіна – В. Давидова, методика М. Монтесорі та ін..

Для прикладу розглянемо технологію розв'язання винахідницьких завдань (далі ТРВЗ), яка ефективно сприяє розвитку технічної творчості загалом і творчої особистості зокрема, створена в 1946 р. ученим-дослідником, письменником-фантастом Генріхом Альтшуллером.

Головна ідея його технології в тому, що технічні системи виникають і розвиваються за певними законами, які можна пізнати і використовувати для свідомого рішення винахідницьких завдань. Мета ТРВЗ – не просто розвинути фантазію дітей, а навчити мислити системно, з розумінням, що відбуваються. Вихідним положенням концепції ТРВЗ стосовно дошкільної освіти є принцип природовідповідності навчання. Програма ТРВЗ для дошкільнят – це програма колективних ігор і занять з детальними методичними рекомендаціями для вихователів. Всі заняття та ігри передбачають самостійний вибір дитиною теми, матеріалу та виду діяльності. Вони вчать дітей виявляти суперечливі властивості предметів, явищ і розв'язувати ці протиріччя. Розв'язання протиріч – ключ до творчого мислення. Основним засобом роботи з дітьми є педагогічний пошук. Програма ТРВЗ дає вихователям і дітям методи та інструменти творчості, які освоює людина незалежно від свого віку [4, с.47].

Технології які протистоять традиційній системі навчання (цілям, змісту, формам, методам, відносинам, позиції учасників педагогічного процес тощо) називають альтернативними технологіями.

Як приклад розглянемо технологію вітагенної (життєвої) освіти з голографічним підходом, тобто опорою на життєвий досвід дітей з використанням об'ємного багатовимірного. Опора на вітагенний (життєвий досвід) дітей – засіб зробити їх рівноправними учасниками освітнього процесу. Спираючись на психолого-педагогічні доміанти розвитку дошкільників, А. Белкін описує основні напрямки і технологію педагогічної діяльності, що включають організацію ігрової діяльності, допомогу сім'ї в

організації повноцінного спілкування, формування розумних матеріальних потреб. Розуміючи під технологією сукупність прийомів А. Белкін пропонує наступні специфічні прийоми формування необхідних (розумних) потреб: “погашення потреб”, “випереджаюча пропозиція”, “переключення до погашень”, “емоційне обволікання”, “емоційний контракт”, “емоційна установка”, “позитивне підкріплення”, “переключення діяльності” тощо [2, с.37].

Дана технологія розширює можливості активного використання досвіду дітей і дорослих, формус інтимно - особистісні основи взаємодії.

Інформаційними технологіями в педагогіці називають всі технології, що використовують спеціальні технічні інформаційні засоби (ЕОМ, аудіо, відео).

Як приклад розглянемо комп'ютерну освітню програму для дітей 3-6 років Eduplay, яка створена для розвитку у дітей аналітичних, логічних навичок та ефективно розвиває пам'ять, інтуїцію, а також асоціативне та критичне мислення. Програма підтримує вивчення матеріалу за такими напрямками: рух, наш світ в назвах (тварини, овочі, одяг, фрукти, іграшки, шкільне приладдя, транспорт, предмети побуту, електроприлади); кольори; геометричні форми; частини і ціле; математичні терміни (рахунок, цифри). Програма сприяє розвитку: просторової орієнтації; переходу від трьохвимірного світу до абстрактних понять і навпаки; стимуляції групових дій, розподілу праці і співпраці дітей у групі; засвоєнню нових понять; вмінню бачити ціле і його частини, аналіз і синтез; розвитку пам'яті, зорового і слухового сприймання; розвитку спостережливості, аналітичних і розумових здібностей; розвитку рефлексивного мислення[10].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.** Огляд інноваційних технологій дошкільної освіти дозволив виявити, що зміни сучасному етапі розвитку суспільства відбуваються супроводжуються змінами в навчально-виховному процесі: акцентується увага педагогів дошкільної освіти на розвитку творчих та інтелектуальних здібностей дітей; відбувається зміна традиційних методів на нові методи навчання і виховання, що спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності дитини.

1. Балаева Е. С. Развитие украинской школы инновационных поисков в дошкольной педагогике / Екатерина Балаева // Инновации в науке / Сб.ст. по материалам XXVIII междунар.науч.-практ. конф. № 12 (25). Новосибирск: Изд. “СибАК”. – 2013. – С. 134–140.
2. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики: Учебное пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / А. С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
3. Дмитриева В. Г. Академия раннего развития. Методика Бориса и Лены Никитиных, или Завтра будет поздно! / В. Дмитриева. – М.: АСТ. – Сова. – 2006. – 99 с.
4. Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие / Е. А. Лобанова. – Балашов: Изд-во “Николаев”, 2005. – 76 с.
5. Энциклопедия педагогических технологий та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. – Х.: Вид. група “Основа”, 2009. – 176 с.
6. Кларин М. В. Технологический подход к обучению / М. В. Кларин // Школьные технологии. – 2003. – № 5. – с. 3–22.
7. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.], за ред. З. Н. Курлянд. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
8. <http://dnepredu.klasna.com/uk/site/innovatsiini-tekhnologiyi.html>.
9. [http://skviravo.ucoz.ru/dnsl/22.01.2013\\_r.pdf](http://skviravo.ucoz.ru/dnsl/22.01.2013_r.pdf).
10. [http://www.ippp.org.ua/files/новини/останні\\_новини\\_2010/0824/2.ppt](http://www.ippp.org.ua/files/новини/останні_новини_2010/0824/2.ppt).

*The article deals with the classification of innovative technologies in pre-school education and highlight the contents of some of them.*

*Key words: innovative technologies in the field of early childhood education, educational technology games, educational games technology by Nikitin, technology problem-based learning, developing education technology, technology of solving inventive problems, alternative technologies, technology vitahennoyi (life) education holographic approach by A. Belkin, information technology, computer education program for children 3-6 years.*

УДК 373.3:001.895  
ББК74.56

Марія Веркалець

## ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ДО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ

У статті порушено питання щодо інформатизації освітнього простору початкової школи. Проаналізовано навчальний процес із використанням комп'ютерної підтримки. Визначено умови забезпечення ефективності навчання за допомогою комп'ютера.

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), інформатизація освіти, інформаційна компетентність, інформативна компетентність.

**Постановка проблеми.** Серед найважливіших проблем сучасності особливо актуальною є проблема інформатизації освіти, яка, з однієї сторони, відображає досягнутий рівень науково-технічного і соціально-економічного розвитку суспільства і залежить від нього, а з іншої – суттєво його обумовлює. Нові інформаційні технології швидко проникають в усі галузі людської діяльності. Сучасний педагогічний процес в початковій школі має в своїй основі розвиток нового освітнього простору. Його створення дозволить учителям молодших класів суттєво посилити вплив школи на формування всебічно розвиненої особистості учня.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на уроці в початковій школі передбачає вивчення власне інформаційних технологій в молодшому шкільному віці. Потрібно зазначити, що в Державному стандарті початкової загальної освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462, передбачено ознайомлення дітей з основами комп'ютерної грамотності, виховання готовності до розв'язання побутових питань шляхом застосування алгоритмів виконання технологічних завдань та навичок технологічної діяльності у практичних ситуаціях, що віднесено до освітньої галузі “Технологія”, змістова лінія ознайомлення з інформаційно-комунікаційними технологіями [5, с.15].

Перед учителем початкових класів постає якісно нове освітнє завдання – навчити молодших школярів орієнтуватися в інформаційно-освітньому просторі. Для його розв'язання потрібен фахівець нової формації зі сформованою інформаційною компетентністю, педагог, який орієнтується в освітніх інноваціях, обізнаний із сучасними інформаційними технологіями, володіє комп'ютерними засобами та готовий до самостійного вивчення нових програмних продуктів. Отож, актуалізується питання модернізації процесу професійної підготовки учителів початкових класів у педагогічних ВНЗ з метою формування їхньої готовності до впровадження ІКТ в майбутню педагогічну діяльність.

**Аналіз актуальних досліджень.** Питання інформатизації освітнього простору досліджували відомі українські учені – В. Биков, В. Богословський, Г. Бойченко, Р. Гіляревський, Р. Гуревич, Ю. Драгнев, Л. Петухова. Особливості професійної підготовки вчителя початкової школи розкрито в працях Н. Бібік, В. Бондара, М. Вашуленка, І. Зязюна, Л. Коваль, І. Онищенко, О. Савченка, Л. Хомич, А. Хуторського ін.

**Мета статті** полягає у визначенні умов забезпечення ефективності навчальної діяльності в початкових класах з використанням комп'ютерних технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Перехід суспільства зі століття індустріалізації в століття інформатизації виявився для системи освіти не простим і спричинив виникнення певних освітніх проблем. Зміни у сфері освіти торкнулися багатьох її аспектів: відбулися радикальні перетворення її правової основи; сформувалась гуманістична й індивідуально-розвивальна спрямованість освітніх процесів; варіативним став зміст освіти; розширилася мережа освітніх установ; активізувалася інноваційна діяльність педагогів, керівників різного рівня, фахівців методичних служб; освітні установи в межах своїх компетенцій одержали автономність. Прийшов час осмислення необхідності змін, модернізації освітньої системи – зазначено у науковій статті Анни Айрікян “Проблеми сучасної сільської школи” [1, с.1].

Відповідно до ухваленої 4 лютого 1998 року концепції інформатизації суспільства в Україні, мета освіти полягає у використанні нових інформаційних технологій, радикальному підвищенні ефективності й якості підготовки фахівців до рівня, досягнутого в розвинутих країнах, тобто підготовки кадрів з новим типом мислення, які відповідають вимогам

інформаційного суспільства [6, с.20]. Сучасний учитель початкових класів повинен бути компетентним у своїй професійній діяльності для того, щоб відповідати вимогам часу.

Для кращого розуміння змісту порушеної нами теми, подаємо характеристику ключових компетентностей:

✓ **інформаційна компетентність**, яка передбачає володіння інформаційними технологіями, вміння опрацьовувати різні види інформації. Серед них вміння й навички роботи з друкованими джерелами, вміння здобувати інформацію з інших джерел, переробляти її відповідно до цілей і завдань педагогічного процесу [7, с.2].

✓ **інформативна** – це інтегративне утворення особистості, яке проявляється в здатності особистості задовольнити індивідуальні, суспільні та професійні потреби засобами комп'ютерних технологій як в професійній діяльності, так і в житті загалом [3, с.30].

З наведеного вище бачимо, що дані компетентності є дуже схожими за змістом. Проте, слід зазначити, що інформативна включає в себе ширше коло особистісних характеристик. Вона передбачає не лише опрацювання інформації, а й вміння застосовувати комп'ютерні технології в повсякденному житті.

Ознайомившись із працями С. Скворцової щодо компетентнісного підходу до навчання молодших школярів, можна визначити зміст поняття “професійна компетентність” і окреслюємо його три основні характеристики. А саме:

- властивість особистості, що виявляється в її здатності до педагогічної діяльності;
- єдність теоретичної й практичної готовності педагога до професійної діяльності;
- здатність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у професійній діяльності [9, с.9].

Зарубіжна школа накопичила значний досвід використання комп'ютера у навчанні молодших школярів. Як свідчать дослідження, проведені у школах Канади, комп'ютер на уроках в початковій школі подвоює час довірливої уваги учнів: 20 хвилин замість 10 хвилин на традиційному уроці [4, с.1].

Дослідники США, зокрема М. Еплл, К. Зайчнер, акцентують увагу на важливості ігрового аспекта, який сприяє кращому сприйняттю навчального матеріалу. Комп'ютер надає нові можливості для розвитку здібностей дитини, активно включає її у навчальний процес, підвищує зацікавленість, сприяє кращому засвоєнню навчальних знань. Життя маленького учня стає цікавішим і не таким важким [4, с.2].

Аналіз досвіду шкіл США, де комп'ютерна освіта (он-лайн освіта), за даними Національної освітньої асоціації, вже більш ніж 20 років охоплює мережу шкіл, дозволяє стверджувати, що, володіючи інформаційною компетентністю, учитель початкових класів може вдосконалити навчання в початковій школі. Педагог, оперуючи різноманітними цифровими навчальними ресурсами, може організувати навчальну діяльність молодших школярів, зорієнтувати їх на індивідуальний пошук інформації, вчить створювати власні електронні продукти (малюнок, мультимедійна презентація, електронні моделі тощо), що забезпечує розвиток творчого та інтелектуального потенціалу учнів, їхніх здібностей здобувати нові знання та застосовувати їх у практиці. Інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище, під яким Л. Петухова розуміє “сукупність знанневих, технологічних і ментальних сутностей, які в синхронній інтеграції забезпечують якісне оволодіння системою відповідних знань” [8, с.2], створює сприятливі умови для самоосвітньої діяльності учителів початкових класів [6, с.23].

До найскладніших завдань учителів початкових класів відносимо сприяння розвитку розумових здібностей молодших школярів. Не слід забувати також і про виховання певних почуттів, які підсилюють розумову активність учнів. Передусім, використовуючи на уроці комп'ютерні технології, слід враховувати, що вони повинні відповідати певним вимогам. С. Боднар визначає такі: бути цікавими і сприяти виникненню інтересу та позитивних емоцій у школярів; активізувати їхню пізнавальну і розумову діяльність; викликати бажання навчитися працювати самостійно; відповідати валеологічним вимогам; розвивати творчі здібності; включати навчально-контролюючий аспект. Застосування комп'ютера на уроках в початкових класах надає можливість активізувати пізнавальні інтереси учнів під час вивчення

та закріплення нового матеріалу, підвищувати мотивацію до навчальної діяльності, організувати їхню самостійну роботу [2, с.340].

**Висновок.** Отож, використання ІКТ в освітньому просторі початкової школи може стати потужним фактором збагачення індивідуальної основи розумового, естетичного, морального розвитку школяра. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання досить перспективні для підвищення творчої активності. Перевагами інформатизації освітнього простору початкової школи вважаємо те, що учень від об'єкта навчання, отримувача готової навчальної інформації, стає його активним суб'єктом; він може самостійно здобувати необхідну інформацію і, навіть, шукати і моделювати необхідні для цього способи дій. Діяльність учителя початкових класів стає основною умовою інформатизації, отже від його професійної компетентності залежатиме ефективність навчання молодших школярів. Інформатизація освітнього простору школи І ступеня передбачає володіння вчителем інформаційною та інформативною компетентностями, для забезпечення ефективності навчальної діяльності.

**Перспектива дослідження.** Інформатизація освітнього простору початкової школи як наукова проблема потребує подальшого дослідження, оскільки сучасні навчальні заклади все ще не забезпечені не лише належною комп'ютерною підтримкою, а й кваліфікованими кадрами, спроможними використовувати комп'ютер у навчальному процесі.

1. Айрікян А., Бурлакова Л. Проблеми сучасної сільської школи / А. Айрікян, Л. Бурлакова // Директор школи: газета для керівників навчальних закладів. – 2011. – № 11 (635). – 4 с.
2. Боднар С. Комп'ютерна підтримка на уроках математики в початковій школі / С. Боднар // Актуальні проблеми природничих та гуманітарних наук у дослідженнях молодих вчених “Родзинка – 2013” / XV Всеукраїнська наукова конференція молодих вчених. – Черкаси: Брама-Україна, 2013. – 382 с.
3. Гусак А. Інформативна компетентність студентів непрофільних спеціальностей: результати констатаційного експерименту // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2012. – № 3. – С. 30.
4. Демчук Л. В. Використання комп'ютера на уроках математики // Математика. – 2003. – № 18. – С. 1–2.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – № 18 (594). – 45 с.
6. Онищенко І. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного середовища / І. Онищенко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2013. – № 45. – 30 с.
7. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – <http://osvita.ua/school/theory/9170/>
8. Петухова Л. Місце інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища у формуванні компетентності вчителя початкових класів // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – № 31. – 2009. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_prob\\_silsk\\_shkolu/31/visnuk\\_19.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_silsk_shkolu/31/visnuk_19.pdf)
9. Скворцова С. Професійна компетентність вчителя початкових класів / С. Скворцова // Поч. осв. – № 32 (608). – 2011. – С. 9–10.

*The article is devoted to issue of informatization of educational space. It analyzes the learning process by using computer support. Defined basic conditions for effective learning by using a computer.*

*Key words: Information and Communication Technology (ICT), informatization of education, information competence, informative competence.*

УДК 373.3.016:811.161.2  
ББК 74.26

*Олена Вишник*

## **ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАСАДАХ ВЗАЄМОДІЇ РІЗНИХ ВИДІВ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*Статтю присвячено актуальній проблемі на сучасному етапі розвитку методики української мови – формуванню мовної особистості молодших школярів. Описано лінгводидактичну модель системи, яка спрямована на формування мовної особистості молодших школярів з опорою на взаємодію різних видів мовленнєвої діяльності.*

*Ключові слова: мовна особистість, мовленнєва компетенція, комунікативна компетентність, види мовленнєвої діяльності, мовленнєві вміння і навички.*

**Вступ.** Актуальність питання формування мовної особистості молодших школярів розглядалася вченими різних галузей знань: педагогами, лінгвістами психолінгвістами, лінгводидактами і обумовлена необхідністю реформування й інтенсифікації розвитку національної системи освіти у зв'язку з процесами глобалізації й поглиблення міжсуспільних відносин, до яких останнім часом активно долучається Україна.

**Постановка проблеми.** Зазначимо, що показником мовного розвитку особистості є комунікативність, тобто здатність спілкуватися, зумовлена активним використанням засобів мови, вмінням сприймати та відтворювати зміст чужого висловлювання і продукувати власне, тобто вмінням осмислено сприймати й продукувати усні й письмові тексти. Базою мовного розвитку є формування мовленнєвої компетентності школярів.

Мовленнєва компетентність охоплює систему мовленнєвих знань і вмінь, потрібних для спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності. Характер мовленнєвої поведінки людини – найважливіший показник її загальної культури і творчих здібностей. Зазначимо, що мовний розвиток повинен забезпечувати досконале, повноцінне культурне спілкування людей засобами мови.

**Ми** виходимо з того, що поняття “мовна особистість” має лінгво-психологічну природу. О. Ворожбитова зазначає: “мовна особистість проявляється в чотирьох формах мисленнєва, мовна, мовленнєва, комунікативна – і трактується як “суперкатегорія”, яка синтезує психологічний та лінгвістичний модули” [3, с. 17].

Для забезпечення ключової комунікативної компетенції в учнів необхідно сформувати готовність до спілкування з іншими людьми. З цією метою у процесі навчання української мови школярі повинні оволодіти:

- різними видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом);
- мовою як засобом спілкування [7].

**Аналіз останніх досліджень.** Деяким аспектам формування і розвитку мовної особистості учнів присвячено окремі роботи М. Вашуленка, Н. Голуб, Т. Донченко, В. Дороз, С. Карамана, Л. Мацько, О. Потапенка, О. Семенов, Т. Симоненко, Л. Скуратівського, І. Хом'яка та ін. У працях цих науковців визначено, що мовна особистість – це людина, що виявляє високий рівень комунікативної компетентності, людина, здатна представити себе в суспільстві засобами мови. Вони зазначали, що формування мовної особистості – це довготривалий процес, який потребує об'єднання усіх творчих зусиль та спонукає до переосмислення процесу навчання шляхом синтезу комунікативного підходу з когнітивним.

**Метою статті** є розробка лінгводидактичної моделі системи формування мовної особистості молодшого школяра на засадах взаємодії різних видів мовленнєвої діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Особлива роль у цьому процесі належить початковій ланці освіти, де виявляються і планомірно розвиваються здібності дитини, формуються вміння, навички і бажання вчитися, створюються умови для розвитку всіх сторін особистості, її самовираження.

Важливим психолінгвістичним чинником ефективної організації процесу формування мовної особистості є добір найефективніших способів досягнення цієї мети.

Лінгводидактична модель системи – це опис конкретних прийомів, способів, технік педагогічної діяльності в окремих освітніх процесах, яка ґрунтується на принципах лінгвістики і дидактики.

На основі аналізу педагогічної літератури, зокрема досліджень М. Козяра, В. Моторіної, К. Платонова, Л. Рувинського, З. Слєпканя, В. Ягупова, в загальному методичну систему можна трактувати як складне утворення, елементами якого є *глобальна мета*, яка має передбачувати певний “ідеальний результат”, *ціль навчання* (освітні, виховні, розвивальні, практичні); *принципи навчання*, *зміст навчання*, *методи навчання* (загальні і часткові).

З огляду на це було складено лінгводидактичну модель системи формування мовної особистості молодшого школяра на засадах взаємодії різних видів мовленнєвої діяльності



Глобальна мета є провідною, вона передбачає формування в учнів комунікативної компетентності шляхом засвоєння доступного і необхідного обсягу знань з української мови, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду. Ідеальним результатом досягнення цієї мети є сформована комунікативна компетентність учнів молодших школярів, яка виявляється у засвоєнні знань про мову і сформованості умінь користуватися нею, багатством її виражальних засобів залежно від мети і умов спілкування тобто мовної особистості.

Практична мета експериментальної методики спрямована на практичне опанування учнями мовленнєвих умінь на рівні, достатньому для здійснення спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

Виховна мета реалізується в системі особистісного ставлення до культури рідного народу у процесі оволодіння цією культурою.

Освітня мета досягається шляхом освіти учнів засобами мови вона передбачає: оволодіння знаннями про культуру, історію, реалії рідної країни; уміння вчитися (працювати з книжкою, підручником, довідковими матеріалами тощо).

Розвивальна мета передбачає розвиток в учнів: мовленнєвих здібностей (фонетичного та інтонаційного слуху, мовної здогадки, логічного викладення думок тощо); інтелектуальних і пізнавальних здібностей (різних видів пам'яті – слухової, зорової, оперативної і довготривалої, уваги – довільної і мимовільної, уяви тощо); готовності до участі в спілкуванні; готовності до подальшої самоосвіти в галузі володіння рідної мови.

У процесі навчання всі цілі реалізуються одночасно, паралельно, в комплексі. У свою чергу цілі навчання тісно пов'язані зі змістом навчання.

В основу змісту формування мовної особистості учнів початкових класів було покладено систему вправ, яка в сукупності з іншими видами робіт має забезпечити ефективність експериментальної методики.

Одним із лінгводидактичних принципів навчання мови є систематичне засвоєння матеріалу. Мовленнєві вміння і навички формуються у процесі виконання учнями спеціальних завдань, характер і послідовність яких визначає вчитель на основі програми, підручника відповідно до теми, з урахуванням вікових особливостей й індивідуальних можливостей учнів.

У створенні експериментальної типології вправ ми керувалися положеннями, використання яких, дає змогу стверджувати, що розроблена типологія є системою вправ.

Поняття системи визначається як: а) цілісний комплекс взаємозалежних елементів; б) утворює єдність із середовищем; в) елемент системи вищого рівня; г) елемент, що виступає системою нижчого рівня [8, с. 29].

Згідно із зазначеними положеннями система розроблялась як цілісний комплекс, кожний елемент якого залежить один від одного на всіх трьох рівнях системи. Вправи структуровано в такій послідовності:

1) Вправи для 1-4 класу – I рівень системи.

2) Для кожного класу виділено провідний критерій, який визначає зміст вправ. За цим критерієм зміст вправ спрямовано на розвиток умінь, спільних для всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності (інформативно-змістові, структурно-композиційні, граматико-стилістичні вправи і вправи на редагування) – II рівень системи.

3) Кожен елемент другого рівня системи спрямований на розвиток умінь, специфічних для кожного виду мовленнєвої діяльності в їх взаємозв'язку. Цей взаємозв'язок представлено в таких алгоритмах поєднання: 1. Аудіювання – говоріння – письмо. 2. Читання – аудіювання – говоріння. 3. Читання – говоріння – письмо. 4. Читання – говоріння – аудіювання – письмо. Це III рівень системи.

Взаємозв'язок між вправами кожного із зазначених рівнів засвідчує їх обумовленість і взаємодію у процесі комунікації.

Щодо інших характерних ознак системи варто зауважити, що запропонована класифікація утворює єдність із мовленнєвим середовищем учня. Вона є елементом системи

вищого рівня, тобто системи загального розвитку мовлення, а також є елементом, що виступає системою розвитку мовлення учнів 1 – 4 класів, яка є системою нижчого рівня.

Вправа може бути включена в систему, якщо вона передбачає виконання дії, що формується [5, с. 10]. Поняття “вправа” передбачає багаторазове, усвідомлене повторення розумових і практичних дій з метою формування, закріплення й удосконалення необхідних умінь і навичок [4, с. 59]. Функція вправи полягає в тому, щоб трансформувати частину знань учня в уміння і навички, сформувати в нього готовність до вдалих практичних дій і творчої активності в різних умовах.

Метою розробленої експериментальної системи вправ є розвиток зв'язного мовлення за допомогою формування спільних для всіх видів мовленнєвої діяльності вмінь і навичок, а також специфічних для кожного з них.

Зауважимо також, що у своєму дослідженні ми дотримуємося ієрархії знань, умінь і навичок, запропонованої Г. Костюком, яку умовно можна позначити таким чином: від знань – до вмінь і від них – до навичок.

Поняття “діяльність” безпосередньо пов'язане з поняттям “мотив”. “Діяльності без мотиву не існує”. – зазначає О. О. Леонтьєв [91, с. 12]. Щодо мовленнєвої діяльності про мотив можна говорити тільки з певними зауваженнями, оскільки людина реалізує мовленнєву діяльність не для того, щоб здійснювати процес говоріння або письма, а для того, щоб щось повідомити, вплинути на когось і т. ін. Мовлення в цьому випадку не є самоціллю, власне мовленнєвого мотиву звичайні висловлювання не мають.

Отже, мотив мовлення полягає не у власне мовленнєвій діяльності, а в діяльності більш високого рівня – комунікативній, і, відповідно, говорити про мовленнєву діяльність ми можемо лише тоді, коли розглядаємо мовлення в межах діяльності спілкування.

Психологічною основою методичної системи є розуміння мовленнєвої діяльності як процесу активного, цілеспрямованого, опосередкованого мовою і ситуацією спілкування прийому або видачі мовленнєвого повідомлення у процесі взаємодії людей між собою. Як і будь-яка інша діяльність, мовленнєва діяльність має відповідну структуру. Пусковим механізмом найчастіше є комунікативна, чи комунікативно-пізнавальна потреба – прагнення поспілкуватися з іншою людиною, про щось дізнатися або повідомити, попросити про допомогу, висловити свої почуття, емоції, розділити їх зі співрозмовником. Таким чином, мовленнєва діяльність спрямована або на створення висловлювання, або на прийняття повідомлення, отже, її предметом є думка. Засобом мовленнєвої діяльності є мова, оскільки тільки за умови використання мови можливо здійснити мовленнєве спілкування. Способом мовленнєвої діяльності є мовлення – тобто добір змісту для висловлювання, використання мовних засобів для вираження цього змісту або для його усвідомленого сприйняття. Продуктом мовленнєвої діяльності у процесі створення висловлювання є власне висловлювання – речення чи текст, якщо думка отримала розвиток. У процесі сприйняття інформації продуктом є той умовивід, до якого приходять людина у процесі сприйняття думки співрозмовника. Результатом мовленнєвої діяльності, з одного боку, є відповідна реакція, а з іншого – розуміння або нерозуміння думки, вираженої автором тексту, співрозмовником.

Будь-яка діяльність здійснюється за допомогою системи *дій*. Так, як діяльність співвідноситься з мотивом, дія співвідноситься з конкретною метою, яка підпорядкована мотиву діяльності.

Як уже зазначалося, в будь-якій діяльності, на думку О. О. Леонтьєва, можна виділити однакові структурні компоненти. У ній є чотири етапи:

а) етап орієнтування в умовах діяльності;

б) етап вироблення плану відповідно результатів орієнтування;

в) етап здійснення (реалізації) цього плану;

г) етап співвіднесення отриманого результату з планом – етап контролю” [91, с. 5].

Саме ці етапи (фази) становлять структуру мовленнєвої діяльності (дії).

*Етап орієнтування.* На цьому етапі той, хто говорить або пише, має орієнтуватися в ситуації спілкування (визначити її особливості, тобто пам'ятити стиль майбутнього продукту

мовленнєвої діяльності), а також усвідомити тему й основну думку свого висловлювання. Л. Айдарова виділяє п'ять сторін орієнтації мовленнєвої дії: "1) орієнтація на предмет спілкування, 2) орієнтація на мову як об'єктивну систему засобів повідомлення, 3) орієнтація або оцінка того, наскільки предмет повідомлення має особистісне значення, 4) орієнтація або оцінка міри доцільності обраних мовних засобів для реалізації конкретної комунікативної задачі, 5) орієнтація на адресата мовлення – врахування його особливостей і можливостей" [1, с. 119].

**Етап планування.** На цьому етапі визначається зміст майбутнього висловлювання, намічаються мікротеми і послідовність їх розкриття. Результатом цього етапу є складання плану (письмового чи усного).

**Етап реалізації.** Це реалізація плану в зовнішньому мовленні за допомогою мовних засобів, використання яких підпорядковане темі, основній думці і стилю висловлювання.

**Етап контролю.** Це зіставлення продукту, результату мовленнєвої діяльності з її мотивом. У разі їх невідповідності необхідна поопераційна перевірка мовленнєвої діяльності з метою виявлення і виправлення помилок і недоліків.

Як уже зазначалося, відповідно до фаз мовленнєвої діяльності виділяють чотири групи узагальнених умінь зв'язного мовлення:

- |                           |                             |
|---------------------------|-----------------------------|
| 1) інформативно-змістові; | 2) структурно-композиційні; |
| 3) граматико-стилістичні; | 4) корекційні.              |

**Результати дослідження.** Зазначені чотири групи комунікативних умінь, спільних для всіх видів мовленнєвої діяльності, необхідні для ефективного розвитку мовлення учнів 1 – 4 класів, стали однією з умов створення експериментальної системи вправ, спрямованої на досягнення мети дослідження. Вправи розроблено з урахуванням вимог розвитку зазначених спільних комунікативних умінь.

Вихідними засадами розробленої методики є передусім дотримання загальнодидактичних принципів. Вважасмо за потрібне зупинитися на таких принципах, які особливо пов'язані з нашою проблемою: науковості (тлумачення мовних фактів); доступності (відповідність змісту, форм, способів викладу віковим особливостям учнів); наочності (додаткові дидактичні засоби, зразки правильного мовлення); систематичності і послідовності (таке розташування матеріалу, яке дало б змогу зрозуміти окремі мовні факти і явища в цілісній системі); наступності (заміна у свідомості учня неповної системи знань повнішою як розвиток у часі системи знань і вмінь учнів); перспективності (встановлення зв'язків між матеріалом, що вивчається, і наступними розділами, накреслення перспективних ліній формування мовних знань і мовленнєвих умінь).

Окрім загальнодидактичних принципів, було виділено специфічні методичні принципи, які виражають сутність системи розвитку мовлення учнів початкових класів на засадах взаємодії різних видів мовленнєвої діяльності. До них віднесено такі: принцип уваги до матерії мови, розвитку мовленнєвих органів; розуміння мовних значень – лексичних, граматичних, ролі морфем і синтаксичних одиниць, втілення принципу розуміння мовних значень значною мірою ґрунтується на взаємозв'язку мовних рівнів у викладанні мови; оцінка виразності мовлення передбачає навчання учнів відчувати в мові експресивні засоби – пестливості, доброзичливості; формування умінь сприймати поетичні твори; розвитку чуття мови, спрямованого на формування в учнів: усвідомлення правильності свого і чужого мовлення; розуміння ролі слова, словосполучення в оформленні і передачі думки; умінь виділяти логічний наголос, уповільнювати чи пришвидшувати читання; умінь усно й письмово висловлювати свої думки; володіння культурою усного і писемного мовлення; координації усного і писемного мовлення, за яким освоєння усного мовлення передумою писемному; принцип взаємодії різних видів мовленнєвої діяльності.

Останній принцип є провідним у розробленій експериментальній методиці. Його істотними ознаками є: одночасність і послідовність формування всіх видів мовленнєвої діяльності; керованість цього процесу; спільний мовленнєвий матеріал; розвиток умінь, спільних для всіх видів мовленнєвої діяльності; розвиток умінь, специфічних для кожного виду мовленнєвої діяльності.

Таким чином, одночасність означає, що кожне нове вміння розглядається як самостійний вид нової діяльності, при цьому розвиток одного виду мовленнєвої діяльності сприяє розвитку інших і полегшує їх оволодіння.

Необхідною умовою взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності є спільний мовленнєвий матеріал. Спільним, на нашу думку, є спеціально відібраний лексико-граматичний матеріал, який, будучи включеним в один вид мовленнєвої діяльності, з певною частотністю має місце і в інших її видах. При цьому мовленнєвий матеріал має слугувати основою для розвитку як продуктивних, так і рецептивних видів мовленнєвої діяльності. Цей принцип побудови вправ, який відповідає чотирьом фазам мовленнєвої діяльності та принципу поступового наростання навчального навантаження, представлено в таких алгоритмах поєднання: 1. Аудіювання – говоріння – письмо. 2. Читання – аудіювання – говоріння. 3. Читання – говоріння – письмо. 4. Читання – говоріння – аудіювання – письмо.

Зазначені алгоритми поєднання було взято за основу розробленої системи вправ, назва складових якої збігається з назвою відповідного алгоритму. Ця система реалізовувалася незалежно від року навчання, відмінним був лише зміст мовленнєвої роботи в різних класах.

Розробляючи систему вправ, ми виходили з того, що вона має бути універсальною і мобільною, тобто послідовність розташування видів мовленнєвої діяльності у вправі має визначатися навчальними цілями уроку і може корегуватися і видозмінюватися. У системі вправ виділено загальну закономірність щодо послідовності роботи з видами мовленнєвої діяльності, яка полягає в тому, що вправи мають структуруватися від сприйняття до продукування висловлювання.

**Висновки.** Зазначимо, що запропонована система вправ являє собою ланцюг труднощів, який учень має подолати сам. Усі запропоновані вправи подано в системі поступового наростання труднощів. Умовно в кожній вправі можна виділити такі рівні: 1) репродуктивний; 2) конструктивний; 3) конструктивно-творчий.

Такий принцип побудови вправ збігається з ієрархією всіх видів мовленнєвої діяльності та з її основними фазами: аудіювання і читання – репродуктивні види мовленнєвої діяльності; говоріння і письмо – продуктивні.

Актуальність теми дослідження зумовлює подальше вивчення розглянутої проблеми. Її перспективність вбачаємо, в тому, що методистам слід шукати, встановлювати і формулювати конкретні об'єктивні закономірності позитивного впливу навичок аудіювання і читання на вміння і навички говоріння; навички говоріння – на навичку письма і т. ін. і тим самим сприяти розвитку їх мовної особистості.

1. Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку / Л. И. Айдарова. – М.: Академия, 1988. – 142 с.

2. Аспекти мовної особистості у проєкції педагогічного дискурсу / Л. Мацько // Дивослово. – 2006. – № 7. – С. 2–5.

3. Ворожбитова А. А. Теория текста: Антропоцентрическое направление: [учеб. пособие] / А. А. Ворожбитова. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М.: Высшая школа, 2005. – 367 с.

4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

5. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – М.: Педагогика, 1975. – 255 с.

6. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев. – М.: Моск. псих.-соц. ин-т, 2001. – 447 с.

7. Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти // Дайджест 1 / Укл. О. В. Онопрієнко. – Донецьк: Каштан, 2011. – 98 с.

8. Уёмов А. И. Системный подход и общая теория систем / А. И. Уёмов – М.: Мысль, 1978. – 272 с.

*The article is devoted to the actual problem at the present stage of development methodologies Ukrainian language – linguistic identity formation younger pupils described lingvodidactic model system, which is aimed at forming linguistic identity primary school children relying on the interaction of different types of speech activity.*

*Key words: linguistic identity, linguistic competence, communicative competence, the types of language activities, speech skill.*

**ДІТИ ГРУП РИЗИКУ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТИПОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

*У статті ґрунтовно проаналізовано особистісні типи дітей передшкільного віку на основі характеристики особливостей їхніх проявів; описані можливі порушення в поведінці дітей; акцентовано увагу на чинниках впливу, які можуть зініціювати неадекватні реагування дітей на дії дорослих та однолітків.*

*Ключові слова: передшкільний вік, тип особистості, діти, група ризику, відхилення.*

Сучасні умови інтенсивного розвитку свроінтеграційного шляху України зумовлюють глибокі перетворення у всіх сферах суспільного життя і, передусім, у найважливішій з-поміж них – освіті.

Новітні зміни в галузі освітніх послуг, які надає ДНЗ, долають цілу низку проблем, однією з-поміж яких є виховання дітей груп ризику. Саме такі вихованці в сучасній освітній галузі України потребують такої уваги, яка посідає статус не локальної, а державної проблеми.

Актуальність теми вбачаємо в тому, що з кожним роком збільшуються статистичні дані про шкільну неуспішність учнів, про дитячу злочинність, прослідковується тенденція зростання числа дітей з девіантною поведінкою. До слова, на кінець 2013 року у підрозділах кримінальної міліції у справах дітей органів внутрішніх справ України перебувало 14 тис. 213 дітей, із них – 1 тис. 777 дітей віком до 11 років [2].

Згідно тверджень дослідників у галузі педагогіки, психології, соціології, причини відхилень у поведінці та розвитку дітей виникають внаслідок політичної, соціально-економічної та екологічної нестабільності суспільства (К.Герман, Е.Костяшкін, Г.Медведєв, Р.Мертон, В.Оржеховська) виховання в неблагополучних сімейно-побутових стосунках (Т.Алексєнко, В.Виноградової-Бондаренко, Л.Волинець, Н.Комарової), відсутності контролю за поведінкою, надмірною зайнятістю батьків (І.Алексєєва, І.Новосельський), епідемією розлучень (М.Браун-Галковська, Дж.Коста, Р.Коста). Загалом це має руйнівні наслідки для психоло-педагогічного мікроклімату дитини.

Власне, наша держава гарантує захист і гармонійний розвиток дитини, адже кожен громадянин має право на повноцінну освіту у відповідності зі своїми інтересами, здібностями, можливостями та незважаючи на ті труднощі, які виникають [1].

Поміж труднощами, які найчастіше спостерігаються в поведінці та розвитку дітей передшкільного віку, увиразнюємо такі:

- порушення поведінки: агресивність, дратівливість, пасивність, гіперактивність;
- відставання в розвитку;
- різні форми дитячої нервовості – невротія, неврози, страхи [4, с. 39].

Розглянемо фактори, які спричиняють виникнення означених утруднень, а, відтак, і їхній розвиток на прикладі певної із груп, яку виокремимо для аналізу.

Насамперед, звернемо увагу на те, що найшкідливіше слід ставитись до вивчення особистісних характеристик дитини, оскільки досить високою є її ймовірність потрапити до групи ризику, якщо є очевидні негативні прояви її особистісних рис.

Для дослідження порушеної проблеми загалом і вищезазначеного її аспекта, зокрема, вдаємося до типології особистостей дітей, яку запропонувала Т.О.Шилова – відомий дослідник у галузі психологічних наук. Учена обґрунтовує 6 типів дитячих особистостей. Це – гармонійний, соціально-орієнтований (комфортний), домінуючий, чутливий, тривожний та інтравертний. Результати здійсненого аналізу кожного типу дозволили чітко означити чинники впливу, які ініціюють порушення норм поведінки. Розглянемо їх дещо ширше у руслі характеристики перелічених типів.

Гармонійний – для нього притаманні ознаки, якими вирізняються всі діти: сформовані особистісні властивості, відсутність тривожності та напруженості. Діти цього типу не відчують утруднень в навчанні, характеризуються досить високим рівнем сформованості інтелектуальних функцій, є товарицькими, впевненими у своїх можливостях, сумлінно

ставляться до виконуваної роботи, успішно контролюють свою поведінку, порівнюючи свої реакції і вчинки з ухваленими нормами і правилами. Гармонія особистісної структури забезпечує їм найбільш ефективну і швидку адаптацію до мінливих умов соціуму. Такі діти можуть бути успішними практично в кожному виді діяльності, оскільки їхній розвиток є багатограним. Власне таку особливість фахівці в галузі дитячої психології та дошкільної педагогіки розглядають і як позитивну, і як негативну. Різноманіття здібностей дозволяє дошкільникам опановувати різними знаннями, вміннями та навичками, однак вони зрідка виявляють яскраві, специфічні здібності, а їхні обдарування виявляються лише в певній сфері. Вирізняючись стійкістю особистісної структури, гармонійний тип чутливий до дії несприятливих зовнішніх впливів. Таких дітей можна дезорієнтувати унаслідок неправильного стилю виховання, особливо в ситуаціях постійного стресу. А саме, коли оточуючі виявляють підвищену тривожність, зайвий раз їх смикають, пред'являючи до них завищені вимоги, занижують оцінку результатів їх діяльності. Відтак у дітей може зруйнуватися впевненість у собі, знижується самооцінка, підвищується тривожність і напруженість. Відповідно захищеними реакціями, стає сформована схильність до домінування, дратівливості. Отож, порушується природний процес розвитку особистості [5, с. 5–6].

Дошкільники соціально-орієнтованого (комфортного) типу наділені стійкою структурою особистості, водночас вони вирізняються сильною залежністю від ситуації, прагненням відповідати оточенню, потребою діяти відповідно до ухвалених норм поведінки. Діти цього типу старанні, доброзичливі, володіють високим рівнем навчальної мотивації. Конфліктна ситуація для них виникає у випадках, коли вони не в змозі виконати навчальне навантаження і потрапляють в число невстигаючих. Низький соціальний статус у колективі стає причиною їхньої дезадаптації. Труднощі в опануванні матеріалами зумовлені низьким рівнем розвитку їхніх інтелектуальних функцій. Насамперед, у них потерпає і гальмується розвиток вербального інтелекту внаслідок соціально-педагогічної занедбаності, нестачі засобів забезпечення відповідного культурного розвитку, що зумовлено проблемами сімейного виховання. У дошкільному віці діти не були достатньо стимульованими і мотивованими до формування пізнавальної сфери; їхні батьки, які, зазвичай, різняться освітнім рівнем, акцентували увагу на формуванні практичних навичок, засвоєнні норм і правил поведінки. Унаслідок цього, дошкільники були змалку привчені до самостійності, відповідальності у прийнятті рішень, звикли дотримуватися всіх вимог дорослих. Щодо комфортного типу, такі діти прагнуть не стільки до успішного оволодіння навчальною діяльністю, як до соціального заохочення їхніх дій і вчинків. Вони очікують схвалення педагога, однолітків. Самі дошкільники-комфорти є доброзичливими, чуйними, охоче допомагають іншим [5, с. 7–8].

Домінуючий тип особистості вирізняється прагненням дітей до самостійності, незалежності, самоствердження. Вони самовпевнені, мають соціальну сміливість і схильність до ризику. Діти цієї групи – здебільшого хлопчики. Їхня висока активність поєднується із низьким рівнем самоконтролю. Відтак з'являються утруднення в адаптації, які зумовлені виконанням норм і правил поведінки. Такі діти непосидючі, часто порушують дисципліну, намагаючись всіляко привернути до себе увагу оточуючих. Особистість домінуючого типу вирізняє два види поведінки. Перший – діти з активним спілкуванням, схильністю до лідерства в групі: організатори дитячих ігор, керівники, "центрові персонажі"; другий – діти з інтровертними рисами, які прагнуть до самоактуалізації, позиції лідера в значущих для них видах діяльності, не вміють і не прагнуть бути груповими лідерами, для них необхідною є лише підвищена увага однолітків.

Діти цього типу конфліктують у ситуаціях, коли навколишні намагаються протидіяти їхнім прагненням, придушити їх, підпорядкувати своїй волі. Низький рівень виконання навчальних вимог не дозволяє їм підтвердити завищену самооцінку, задовольнити схильність до лідерства і самоствердження. У такому випадку вони можуть відмовитися від діяльності, знецінюючи її і демонструючи протестні реакції. У спілкуванні вони починають

проявляти агресію, підвищену збудливість і дратівливість, постійно сваряться з однолітками, вступають в бійки та інші конфлікти [5, с. 9–10].

Їх вирізняють за низкою ознак: боязкі і соромливі, вчать старанно, володіють підвищеною чутливістю, сентиментальністю, чуйністю реакцій на будь-які оцінки оточуючих, добре розуміють найтонші нюанси поведінки дорослих, сумлінні, пред'являють до себе підвищені вимоги, однак при цьому образливі, вразливі, часто плачуть при невдачах або несправедливому ставленні до них. Психотравмуючою ситуацією для дітей цього типу є відсутність емоційної теплоти у відносинах, грубість, глузування над значущими для них почуттями, поняттями, принципами. У навчальній ситуації вони особливо гостро реагують на несправедливі дії педагогів і однолітків – це необгрунтовані вимоги, недовіра, нерозуміння особливостей їхньої поведінки тощо [5, с. 11–12].

Дошкільники тривожного типу є емоційно нестійкими із зайвим хвилювання, тривожністю, що поєднується з високою збудливістю, підвищеною відповідальністю, сумлінністю, хорошим розумінням соціальних нормативів. Для такого типу дітей провідною діяльністю є спілкування, вони можуть добре вчитися, однак є недостатньо продуктивними в ситуаціях підвищеного стресу. Це зумовлено їхнім надмірним хвилюванням, бажанням зробити роботу якнайкраще. Вони в стані постійного самоконтролю за поведінкою і гострого реагування на оцінку своїх дій оточуючими, потребують позитивного емоційного підкріплення. Психотравмуючими для них є ситуації в навчанні, однак домінантою виступають проблеми у взаєминах з оточуючими. Емоційні порушення виявляються в реакції тривожності та невпевненості у своїх можливостях [5, с. 12–13].

До особливостей інтравертних особистостей відносимо спрямованість на пізнавальну діяльність, зазвичай їх вирізняє високий рівень розвитку інтелекту, вони замкнуті, нетоварицькі із зниженим самоконтролем за навколишньою дійсністю. Для таких дітей характерні ускладнені контакти, неприйнятні колективні форми роботи, отож у групах вони зазвичай виявляють підвищену збудливість, тривожність і напруженість, соціальну боязкість і невпевненість. З-поміж них виокремлюють дві підгрупи, що різняться рівнем активності. Це: діти “пасивного” типу – безініціативні, неухважні, самозанурені, відгороджені від оточуючих, із низькою мотиваційною сферою; а також діти “активного” типу – збудливі, іноді агресивні, із недостатнім самоконтролем, що може знижувати їхню продуктивність у діяльності. Групові форми взаємодії інтравертів загалом є психотравмуючими – діти прагнуть до максимальної індивідуалізації роботи, воліючи, по можливості, обмежувати кількість зовнішніх подразнень, оскільки джерелом основного задоволення для них є пізнавальна діяльність [5, с. 14–15].

Таким чином, для сучасного педагога, який працює із дітьми груп ризику, необхідним є вміння диференціювати різні типи особистостей дошкільнят, а відтак, проектувати розвиток особливості кожної дитини в різних видах педагогічної взаємодії чи самостійної діяльності. Наведені нами характеристики й груповна обізнаність вихователя ДНЗ із їхніми проявами є надійним і дієвим інструментарієм для запобігання та усунення дискомфорту у спілкуванні з вихованцями й організації їхнього навчання.

1. Конвенція про права дитини (20 листопада 1989 року) (редакція зі змінами, схваленими резолюцією 50/155 Генеральної Асамблеї ООН від 21 грудня 1995 року) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_021).

2. Лист МОНМС України № 1/9-96 від 11.02.2013 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://shkola.ostriv.in.ua>.

3. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. Учебное пособие. / В. Д. Менделевич. – СПб.: Речь, 2005. 445 с.

4. Скок А. Г. Психологічна служба освіти: навчальний посібник / А. Г. Скок, І. М. Ющенко. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2013. – 240 с.

5. Шилова Т. А. Диагностика психолого-социальной дезадаптации детей и подростков. Практическое пособие / Т. А. Шилова. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 112 с.

*Preschool age children's personality types on the basis of the characteristic features of their manifestation are thoroughly analyzed in the article; possible violations in the behavior of children are described; the attention is accented on factors that may influence and initiate inadequate responses of children on the actions of adults and their peers.*

*Key words: preschool age, personality type, children, a group of risk, deviation.*

УДК 371.13:37.046.12

ББК 74.20

**Тамара Марчій-Дмитраш**

## ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*У статті актуалізовано необхідність формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до організації навчальної діяльності молодших школярів та обгрунтовано основні етапи цього процесу. Проаналізовано наукові дослідження означеної проблематики. Визначено принципи, форми та методи роботи, доцільні на кожному з етапів підготовки студентів.*

*Ключові слова: професійна підготовка, готовність, організація навчальної діяльності, педагог, етап, іноземна мова, початкова школа.*

**Актуальність дослідження.** Започаткування вивчення іноземної мови, починаючи з початкової школи, зумовило необхідність формування готовності педагогів, здатних ефективно організувати навчальну діяльність молодших школярів, і удосконалення підходів до її викладання. Від рівня професіоналізму вчителів залежить ставлення, зацікавлення іноземною мовою, формування комунікативної компетенції. Тому підготовці таких фахівців повинно відводитись чільне місце.

На основі результатів аналізу наукової літератури й практичного досвіду з'ясовано, що майбутні вчителі іноземних мов недостатньо готові до організації навчальної діяльності у початковій школі, часто не враховують індивідуальні психо-фізіологічні особливості молодших школярів, їх потребу в іграх. Така ситуація пов'язана з низьким рівнем готовності педагогів до навчання дітей молодшого шкільного віку, використання дидактичних ігор як ефективного засобу. З метою забезпечення якісного дослідження цієї проблеми доцільно обгрунтувати етапи формування готовності і становлення майбутнього вчителя як професіонала.

**Мета статті** – обгрунтувати етапи формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до організації навчальної діяльності молодших школярів.

**Аналіз наукових досліджень.** Навчальну діяльність досліджували В. Боднар, О. Вишневський, П. Гальперін, В. Давидов, В. Лозова, І. Малафійк, М. Матішак, Н. Мойсеюк, О. Савченко, Г. Троцько та інші. Проблеми підготовки майбутніх педагогів і формування їх готовності до організації та активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів відображено у працях М. Гайдура, В. Михальської, М. Овчинникової, С. Ратовської, О. Серняк, Н. Суласвої, Л. Філагової та інших.

**Виклад основного матеріалу.** Оволодіння молодшими школярами іноземною мовою базується на їх навчальній діяльності, компонентами якої є цільовий, мотиваційний, змістовий, процесуальний, результативний, контрольний-оцінювальний (за Т. Донченко [2], М. Овчинниковою [3], О. Савченко [5]). Рівень організації зазначеної діяльності залежить від готовності педагога, який несе відповідальність за опанування учнями іноземною мовою. В. Редько визначає готовність фахівця до професійної діяльності як інтегральну якість особистості, елемент його свідомості, форму розуміння й сприйняття системної залежності його майбутньої професійної майстерності від зовнішніх і внутрішніх чинників [4, с. 100]. С. Будак характеризує готовність учителя як певний фізичний і психічний стан, пов'язаний з знаннями, навичками і вміннями; стан, у якому він може швидко перейти до безпосереднього виконання своєї професійної діяльності. Стану готовності передують підготовка, яка характеризується оволодінням певним мінімумом знань, навичок і вмінь для успішного

результату діяльності [1, с. 87]. Підготовка майбутніх учителів до організації навчальної діяльності – це цілісний процес взаємодії викладача і студентів: викладач організовує навчальну діяльність студентів, формуючи вміння організовувати означену діяльність з молодшими школярами. Основні особливості такого процесу – необхідність мотивувати майбутніх педагогів до організації навчальної діяльності учнів, упроваджувати методику її організації в систему підготовки у вищому навчальному закладі.

Таким чином, готовність вчителя іноземної мови до організації навчальної діяльності учнів початкової школи розуміємо як стан особистості, яка володіє іноземною мовою й теоретичними знаннями про зміст, форми, особливості навчальної діяльності, відповідними вміннями й навичками, готова організувати її для успішного оволодіння учнями іноземною мовою. Для цього необхідним вважаємо опанування системою знань і вмінь; кінцевим результатом готовності студентів є їх компетентність у вибраному напрямі діяльності.

Тепер охарактеризуємо основні знання і вміння, необхідні майбутнім учителям для організації навчальної діяльності учнів початкової школи у навчанні іноземної мови. Нами було визначено три основні критерії: когнітивний, реконструктивний та креативно-ігровий. Перший – відповідає рівню теоретичної підготовки студентів до організації навчальної діяльності, другий – теоретико-практичної, третій – творчо-практичної.

Формування готовності до означеної діяльності й опанування відповідними вміннями і навичками відбувається у процесі послідовної зміни чотирьох етапів: підготовчого, організаційного, практичного, рефлексивного.

Зміст роботи *підготовчого* етапу полягає у виборі тем, визначенні цілей та завдань запланованої роботи, удосконаленні навчальних дисциплін, в обговоренні очікувань від навчання, мотивації до ігрових дій, розробці педагогічних задач, ігрових ситуацій та ігор, визначенні ролей та правил ігор, розробці критеріїв оцінювання діяльності та результатів навчання.

На цьому етапі доцільно враховувати у змісті фахових і психолого-педагогічних дисциплін специфіку організації навчальної діяльності учнів початкової школи та керуватися принципами мотивації (для усвідомлення потреби вивчення особливостей організації навчальної діяльності), врахування адаптаційних процесів студентів (майбутні вчителі пристосовувалися до нового колективу) і рівня володіння мовою, професійної спрямованості, орієнтації на розвиток особистості майбутнього вчителя іноземної мови. Методами підготовчого етапу є бесіди, пояснення, розповідь, спостереження, метод “мозкового штурму”.

Самостійна робота є важливим елементом засвоєння студентами лекційного матеріалу та одним із засобів формування вмінь організувати навчальну діяльність молодших школярів; вона сприяє розширенню знань, потребує творчого підходу.

Метою *організаційного* етапу є актуалізація набутих знань та одержання нових за допомогою ознайомлення з лекціями, методами активного навчання, а також налаштування студентів на результативність навчання. Формами роботи є лекції, семінарські, практичні заняття, консультації, самостійна та навчально-дослідна робота студентів під керівництвом викладача. На організаційному етапі важливо дотримуватися принципів мотивації, постійності у формуванні організаційних навичок і вмінь з метою міцного їх закріплення, професійної спрямованості (орієнтація на майбутню педагогічну діяльність), об'єктивності, демократизації стосунків у системі “викладач – студент” та використання таких методів: розповідь, пояснення, інструктаж, дискусія, створення ситуації інтересу у процесі викладання, метод аналізу.

*Практичний* етап спрямовується на формування та вдосконалення у студентів професійних умінь організувати навчальну діяльність молодших школярів, на розвиток творчого мислення майбутніх учителів. Провідними є принцип поетапності у формуванні організаційних навичок і вмінь, комунікативності, професійної спрямованості, ситуаційно-тематичної організації навчання, демократизації стосунків у системі “викладач – студент”, орієнтація на розвиток особистості майбутнього вчителя початкової школи.

На цьому етапі передбачено практичну та методичну підготовку студентів до самостійної організації навчальної діяльності.

Основними формами роботи є лекційні, семінарські та практичні заняття, самостійна робота студентів під керівництвом викладача. Актуальними є лекції на теми “Учитель іноземної мови в початкових класах як організатор навчальної діяльності”, “Типові утруднення та методичні рекомендації до ефективної організації навчальної діяльності” тощо.

Доцільно вивчати досвід використання різних форм навчальної діяльності, опрацьовувати новинки методичної літератури, добирати дидактичні ігри та наочний матеріал для підвищення ефективності організації навчальної діяльності.

Використання навчально-педагогічних ігор у професійній підготовці, на наше переконання, є найдієвішим методом розвитку творчості та отримання досвіду студентами для організації навчальної діяльності, оскільки через моделювання педагогічних ситуацій розвивається мислення майбутніх фахівців. Студенти, вирішуючи завдання, вчаться організувати форми навчальної діяльності та керувати ними, знаходити причини невдач, вести бесіду, діалог, аналізувати та порівнювати результати роботи, таким чином розвиваючи у процесі навчання відповідні вміння та навички.

На практичному етапі доцільно організувати низку навчально-педагогічних ігор, зокрема: “Консультація з іноземної мови”, “Ігровий гурток з іноземної мови”, “Конкурс як форма організації навчальної діяльності”, “Індивідуальні та парні форми організації навчальної діяльності молодших школярів”, “Групові й фронтальні форми організації навчальної діяльності молодших школярів”, “Дидактичні ігри з буквами та звуками на уроках іноземної мови”, “Лексичні ігри для вивчення іноземної мови”, “Орфографічні ігри”, “Граматичні ігри”, “Дидактичні ігри для розвитку навичок читання, аудіювання, мовлення, письма” тощо. Одним із ефективних методів підготовки студентів до організації навчальної діяльності є мікророзкладання. Його тривалість – 7–15 хвилин залежно від рівня готовності майбутніх педагогів виконувати роль викладача. Моделюючи фрагменти різних форм навчальної діяльності, майбутні вчителі іноземних мов набували досвіду педагогічної діяльності, формування організаційних умінь і навичок.

Таким чином, практичний етап є найважливішим, оскільки саме під час нього формується готовність майбутніх педагогів до реалізації професійних знань, умінь і навичок, до створення й регулювання стосунків у групі, оцінювання результатів колег та своїх власних під час організації навчальної діяльності. Через розуміння логіки її побудови відбувається аналіз недоліків, виявлення їх причин і способів подолання.

Мета останнього, *рефлексивного*, етапу – формування практичних умінь організації навчальної діяльності як за допомогою навчально-педагогічних ігор, мікророзкладання, моделювання різних форм, так і аналізу і оцінки студентами власної діяльності та діяльності своїх колег, виявлення помилок у роботі, прогалин у знаннях, формування портфоліо, висновків і пропозицій. З цією метою вони можуть представляти власні розробки планів-конспектів уроків та інших форм навчальної діяльності, створювати навчальні ситуації, моделювати форми навчальної діяльності, підбивати підсумки та аналізувати результати (обговорення помилок, визначення проблемних ситуацій у теоретичній та практичній підготовці), розробляти рекомендації для ефективної організації навчальної діяльності.

Наприкінці навчання доцільно створювати портфоліо – це збірка матеріалів особи, яка показує рівень її активності в професійній діяльності, результати роботи, здобутки дослідження, дає змогу оцінити свою діяльність і спроектувати шляхи подальшої роботи.

**Висновки.** Таким чином, кожен із етапів навчання передбачає поступове формування у студентів професійних знань, умінь, навичок майбутнього фахівця, їх підготовленості до розробки, організації з учнями й аналізу навчальної діяльності. Перспективи подальшого досліджень вбачаємо у дослідженні питань підготовки вчителів іноземних мов до організації навчальної діяльності у дошкільних навчальних закладах, з учнями основної школи, в тому числі, на інтегрованих уроках, у системі післядипломної освіти.

1. Будак С. В. Підготовка майбутніх вчителів до навчання іноземної мови учнів початкових класів // С. В. Будак // Науковий вісник. Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Миколаїв, 2003. – № 5. – С. 86–93.

2. Донченко Т. К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної (української) мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання української мови” / Т. К. Донченко. – Київ, 1999. – 32 с.

3. Овчинникова М. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до варіативної організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках математики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / М. В. Овчинникова. – Луганськ, 2003. – 20 с.

4. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи / В. Г. Редько. – К.: Генеза, 2007. – 136 с.

5. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Я. Савченко // Освіта України. – 2001. – 21 вер. – С. 6.

*The necessity of readiness of the future foreign languages teachers' forming to the organization of educational activity of junior pupils is modified in the article and its main stages are justified. Scientific researches abovementioned issues are analyzed. The principles, forms and methods of work, appropriate to each stage of the student's training are determined.*

*Key words: professional training, readiness, teacher, organization of educational activity, stage, primary school.*

УДК: 372:37.033:82-1  
ББК: 74.102.144

Людмила Мацук

### ПОЕТИЧНЕ СЛОВО ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИХ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*У статті охарактеризовано вплив художнього поетичного слова на формування природних уявлень молодших школярів. Окреслено сутність понять “поезія”, “поетичне слово” у світлі сучасних досліджень. Доведено, що вони є одним з ефективних засобів для реалізації навчально-виховних завдань, а також для формування природних уявлень дітей молодшого шкільного віку.*

*Ключові слова: поезія, поетичне слово, літературне поетичне слово, поетичні образи, культура слова.*

Враховуючи зміни в навчанні й вихованні, які відбуваються в контексті сучасних глобальних освітніх тенденцій, в організації формування природних уявлень, актуальним розглядаємо якомога ширше використання скарбів поетичного слова.

Поезія – лоно для душі, справжнього почуття, які знаходять шлях до дитячого серця, незалежно від того, в яку форму воно вбралося – чи то тихого лісового струмочка, чи то бурхливого водоспаду, чи то широкої річки, чи хвилі морської. Не випадково в дитячому фольклорі так багато поетичних шедеврів: це й колискові, що супроводили дитину від її появи на світ, і різноманітні примовки, звуконаслідування, народні віршовані казки. Особлива поетична мова, чимось схожа на гру, ритм та рими, що мовби перегукуються між собою, привертають увагу дитини, зачаровують її. Поетичний образ – це своєрідна загадка яку треба зрозуміти; він розвиває мислення, пробуджує спостережливість. Поетичне слово допомагає знаходити найкоротшу дорогу до людських почуттів, а отже, легко й природно доносити дитині важливі моральні засади, формувати її характер [3, с. 55].

Поетичне слово – це слово з живою і яскравою внутрішньою формою, основою словесного образу. Учені визначають його як: “образ, втілений у словесній тканині літературно-естетичного об'єкта, створений із слів і посередництвом слів” (В. Виноградов); “мовну одиницю, що володіє властивостями поетичної мови, поза співвідношення цієї одиниці з конкретним образним змістом” (М. Рудяков). На наш погляд, словесний образ – це образ предмета, явища, істоти, створеного засобами експресивних мовних одиниць, наділених здатністю викликати яскраві наочно-чуттєві уявлення [1, с.64].

Впродовж шкільного дитинства одним із завдань, що стоять перед педагогами, є ознайомлення дітей з художньою літературою, різними її жанрами. Поезія, як один з жанрів

літератури, є джерелом і засобом збагачення образної мови, розвитку поетичного слуху етичних та етичних понять. З раннього дитинства закладається любов до художнього слова. Поезія розширює уявлення про світ, що оточує, розвиває вміння тонко відчувати художню форму, мелодику і ритм рідної мови.

Отже, завдання вчителя – засобами художнього слова навчити дитину бачити, сприймати, відчувати, оцінювати прекрасне і творити його повсякденно. Перш за все – це захоплює пізнання навколишнього світу через спостереження, через влучно дібрані слова, через образи, створені у дитячій уяві та фантазії.

Важливо знати, що природа і поетичне слово – це ті живі струни, за допомогою яких можна знайти шлях до серця кожної дитини, пробудити і розвинути її здібності. Завдяки спілкуванню з природою, через поетичне слово дитина пізнає радіє, сприймає та відкриває світ, вчиться помічати прекрасне й цікаве в буденному.

Так, В. Сухомлинський стверджує: “Дати дитині радість поетичного натхнення, пробудити в її серці живе джерело поетичної творчості – така ж важлива справа, як навчити писати і розв'язувати задачі” [2, с. 450].

На думку вченого поетичне слово – еліксир для дитячого мозку, повітря для крил думки, це прекрасна школа емоційного життя, в якій діти осягають мову почуттів; завдяки поетичному слову пам'ять дитини стає гнучкішою, рухливішою – мозок набуває здатності не тільки зберігати, але й “видавати” – видавати “з розбором”, з відчуттям, здавалося б, найнепомітніших відтінків слова. Поетична творчість вчить мислити й тому поліпшує світосприйняття” [2, с. 205].

Отож, звертаючись до художнього образу природи, вчителю необхідно знайти найголовніше почуття, яке цей образ випромінює. Саме його і потрібно донести до учнів. Екологізувати дитячу свідомість – це не означає використовувати поетичний твір як “наочність” до повчальних міркувань про збереження природи. Учні мають відчуття, що художній образ природи – це не просто ілюстрація, насамперед, – це почуття: подив, захоплення, співчуття, гнів, заклик до збереження чи будь-що інше [4].

Таким чином, тільки активна взаємодія з природою здатна виховувати найкращі людські якості. Ось чому важливо забезпечити практичну природоохоронну діяльність учнів, спрямовувати її на збереження, примноження, впорядкування навколишнього середовища. Учні початкових класів уже мають усвідомити, що життя людини, її матеріальний та моральний добробут залежить від стану навколишнього середовища.

Означені ідеї екологічного виховання можна втілювати в різний спосіб. Скажімо, під час екскурсій до лісу (парку, водойми), коли діти спостерігають за змінами як у живій, так і в неживій Природі та за працею людей, перевіряють прикмети про зміну погоди, з'ясовують особливості пір року; на прогулянках, під час яких обстежуються й виявляються ті рослини найближчого оточення, що потребують охорони (те ж саме і щодо тварин) або під час більш тривалих подорожей.

Кожен об'єкт природи, яскравий чи скромний, великий чи маленький, зі свого боку привабливий, і, описуючи його, дитина має вчитися визначати своє ставлення до природи, передавати його у розповідях, в малюнках тощо. Зустрічі із дикою природою збуджують фантазію дитини, сприяють розвитку мовної, образотворчої, ігрової творчості, допитливості. Питання дітей – це перші паростки радісного почуття пізнання природи, інтересу до неї, і це потрібно зміцнювати, підтримувати [4].

Пізнання всесвіту ніколи не вичерпувалось інформацією про існування певних об'єктів чи явищ та зв'язків між ними. Пліч-о-пліч з науковим вивченням природи завжди розвивалось її художнє пізнання. Художній образ навколишнього світу – екологічний за своєю суттю, оскільки є свідчення його цінності та значущості для людини. Ознайомлення школярів із художнім образом природи може відбуватися у межах будь-якого уроку, музики, грудного навчання, образотворчого мистецтва, української мови, природознавства, читання, математики, а також у процесі позаурочної роботи з дітьми.

Широкий простір для екологічного виховання забезпечують і такі види природничих завдань, як виготовлення альбомів, книжок – розкладок про рослини і тварин, створення місцевої Червоної книги – книги тривоги; виготовлення іграшок та аплікацій з природного матеріалу, казок про природу для лялькового театру.

Дитяча книжка про природу використовується педагогом насамперед у виховних цілях. Будучи видом мистецтва, вона впливає як на свідомість дитини, так і на її почуття. Образний опис пишного цвітіння садів, різноцвіття лук, чудернацьких дерев допомагає формувати естетичне ставлення дитини до природи, любити її. Природознавча книга дає багато матеріалу для виховання пізнавального інтересу, спостережливості, допитливості. Вона ставить перед дітьми нові запитання, що спонукають їх придивлятися до довкілля: виводить за межі спостережуваного і тим самим розширює уявлення дітей, знайомить із тими явищами, які безпосередньо сприйняти неможливо. З допомогою книжки можна почути про явища природи, про життя рослин та тварин інших кліматичних зон, уточнити і конкретизувати уявні ставлення до предметів, явищ.

Природознавча книга розкриває дітям явища неживої природи, допомагає встановлювати зв'язки й відносини у природі. Поетичні образи природи надовго зберігаються в пам'яті дитини, а вироблене до них емоційно-творче відношення сприяє вихованню кращих людських відчуттів: уважному і дбайливому відношенню до кожної рослини, любові до рідної природи, до рідного краю, до Батьківщини.

Книга вчить спостерігати, мислити, збагачує почуття дитини, сприяє формуванню її характеру, закладає фундамент майбутнього світогляду. Кращі твори художньої літератури допомагають формувати в дітей моральні риси майбутнього громадянина. Читання і розповідання поетичних творів дітям є важливим засобом як розвитку мовлення, так і їхнього естетичного виховання. Вплив поетичних творів на розумовий, моральний розвиток дитини залежить від добору відповідних творів, розуміння їх, уміння вчителя керувати процесом сприймання.

У навчально-виховному процесі в початковій школі особливе місце належить роботі, яка направлена на виховання у дітей любові до поезії, ознайомлення з поетичними творами, розвиток умінь сприймати і виразно відтворювати вірші. Читання і заучування віршів дозволяє дітям відчувати співзвучність, мелодійність мови, а також вирішує завдання формування звукової культури мови: допомагає оволодінню засобами звукової виразності (тон, тембр голосу, темп, сила голосу, інтонація), сприяє виробленню чіткої дикції.

Оволодіння культурою слова є неодмінною передумовою успішного навчання і розумового розвитку дитини. Слово й думка нерозривно пов'язані. Коли учень вчиться висловлювати думку, він обов'язково вдосконалює і мислення. Вираження думки словом дає змогу заглиблюватись у суть пізнаваного. Красу слова особливо можна відчувати в поезії. Захоплюючись віршем чи піснею, діти чують музику слова, проймаються найтоншими емоційними відтінками рідної мови. Школяр дістає велику насолоду, повторюючи слова, що запали йому в душу.

Практика переконує, що творче спілкування з природою безпосередньо і зокрема через книгу – дієвий метод всебічного розвитку і виховання в дитини кращих людських якостей, ціннісних орієнтацій, природничих уявлень, мовленнєвих навичок тощо. Сподіваємось, що ставши дорослими, вони будуть бережно ставитись до навколишнього середовища, дбати про природоохоронну діяльність рідного краю.

1. Мишанич С. В. Система жанрів в українському фольклорі: навч. посібник / С. В. Мишанич. Київ: Зодіак-ЕКО, 1994. – 263 с.

2. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський. – Київ: Рад. шк., 1988. – 304 с.

3. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка: навч.-метод. посіб. / М. Г. Стельмахович. К.: ІЗМН, 1997. – 232 с.

4. Тарасенко Г. С. Художнє пізнання природи як засіб екологічного виховання / Г. С. Тарасенко // Початкова школа. – 1996. – № 5.

*This article describes the impact of artistic poetic word for the formation of natural concepts younger students. Outlines the nature of the concepts of "poetry", "poetic word" in the light of modern research. Proved that they are one of the most effective means of implementing educational objectives and to the formation of natural representations of elementary school children.*

*Key words: poetry, poetic word, literary poetic word, poetic images, the culture of the word.*

УДК 811.111.371.321:371.134(045)

ББК 74.58

*Галина Павлишин*

### **ФАХОВА МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ВНЗ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

*Стаття присвячена обґрунтуванню змісту та доцільності формування фахової англомовної компетентності у студентів медичних ВНЗ. З'ясовано суть іншомовної компетенції як складової фахової культури працівника охорони здоров'я. Запропоновано зразки комунікативних лексичних вправ, які необхідні для здійснення фахової мовленнєвої діяльності студентів-медиків на заняттях англійської мови за професійним спрямуванням.*

*Ключові слова: ESP, спеціальні цілі, фахова мовленнєва компетентність, мовленнєвий матеріал, мовна компетенція, іншомовні фахові вміння, система вправ.*

**Постановка проблеми.** Міжкультурне фахове спілкування як сфера діяльності інтелектуальної еліти сприяє обміну інформацією в процесі спілкування, обізнаності у поняттях та явищах, притаманних певній професійній діяльності, здатності приймати участь у діалозі культур, вмінні правильно застосовувати набуті фахові знання у мовленні. Професійна діяльність медичного працівника потребує від нього, окрім бездоганної професійної майстерності, також і фахової іншомовної мовленнєвої компетентності, яка необхідна йому для ознайомлення з літературою в оригіналі, співпраці з колегами з усього світу, розвитку вмінь творчо та цілеспрямовано підвищити власну конкурентоспроможність.

Увага до вивчення професійно зорієнтованої англійської мови (ESP) у сфері медицини, зумовлена в першу чергу переорієнтацією потреб у підготовці нової якості кваліфікованого фахівця. Сьогодні вищий навчальний заклад покликаний формувати у студентів іншомовну мовленнєву компетентність, яка є невід'ємною складовою фахової культури майбутнього лікаря. Компетентність розглядається як інтегральний результат оволодіння відповідною компетенцією – "сукупність взаємопов'язаних знань, умінь, навичок, пов'язаних з предметом учіння, що дозволяють виконувати цілеспрямовані та результативні дії з ним" [3, с. 1]. І. Зімня розглядає компетенції як вимоги та норми, а компетентності – як рівень відповідності суб'єкта даним вимогам [2]. Формування іншомовної фахової компетентності студента-медика, що є невід'ємним аспектом професійно орієнтованого навчання у медичному ВНЗ, здійснюється шляхом опанування особливостями мовної компетенції на фонетичному, лексичному та граматичному рівнях вивчення.

**Аналіз останніх досліджень.** Поняття "мовленнєва компетентність" отримало теоретичне та практичне обґрунтування у роботах А. Богуза, І. Зімньої, М. Пенцило. Актуальними є питання фахової компетентності у дослідженнях, присвячених оптимізації професійної діяльності, яка безпосередньо пов'язана зі здійсненням комунікації (Н. Завіниченко, Ю. Паскевська, Н. Шацька). Оптиміальні шляхи розвитку іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця визначені у студіях Н. Борнєвої, Л. Гріднєвої, С. Ніколаєвої, О. Тарнопольського. Багатоаспектним вивченням змісту й методик формування мовних компетенцій ESP займаються американські й англійські науковці Д. Белл (D. Bell), Т. Дадлі-Еванс (T. Dudley-Evans), Г. Перрен (G. Perren), Т. Хачінсон (T. Hutchinso).

Розвиток науки вимагає фахових англомовних вмінь і навичок для виконання професійних обов'язків спеціалістів кожної галузі. **Метою нашого дослідження** є обґрунтування доцільності формування англомовної фахової мовленнєвої компетентності

студента-медика за допомогою системи лексичних професійно-комунікативних завдань у курсі вивчення ESP.

**Виклад основного матеріалу.** Формування комунікативних умінь складає головну мету професійної англомовної підготовки студентів-медиків до фахового діалогу та міжнародної спеціалізації у сфері медичного профілю. Розкрити феномен іншомовної фахової мовленнєвої компетентності студента можна за допомогою використання на заняттях іноземної мови за професійним спрямуванням різноманітних навчальних завдань, наявність яких уможлиблює здійснення комунікативної діяльності. У такому аспекті мовна та мовленнєва здатність студента виступає невід'ємною передумовою формування мовленнєвої компетентності як певного рівня володіння суб'єктом змістом мовної компетенції. Фахова іншомовна компетентність студента-медика вибудовується у трьох аспектах оволодіння мовою: мовна компетенція (знання мови), мовленнєва компетенція (володіння мовою) та комунікативна компетенція (користування мовою). У мовній системі виділяємо рівні, що відповідають рівням системи мови: фонетичний, лексичний, граматичний, розуміння яких сприятиме розвитку мовленнєвої діяльності. Фонетична компетенція проявляється у нормативному артикулюванні та вимові звуків. Лексична компетенція об'єднує в певній мовній системі лексичні структури. Граматична компетенція вибудовується на морфологічному, синтаксичному та словотвірному підґрунті відповідно.

Для розкриття специфіки іншомовної мовленнєвої компетентності конкурентоспроможного працівника медичної галузі необхідно проаналізувати ті засоби навчання, завдяки яким вона формується. Досвід роботи у медичному ВНЗ показує, що досить складно розвинути фахове мовлення студентів-медиків, що у більшості випадків пов'язано з відсутністю сформованої лінгвістичної компетенції випускників школи, високої вмотивованості першо- та другокурсників і низьким рівнем володіння англомовним матеріалом студентами.

Аналіз навчально-методичної літератури англомовного фахового спрямування та практика у медичному ВНЗ підтверджують, що навчальні завдання, запропоновані авторами підручників та посібників ESP спрямовані на вирішення проблеми іншомовної мовленнєвої компетентності студентів-медиків та адресовані не лише для закріплення граматичних і лексичних структур, але і головним чином для розвитку різних видів усного спілкування. Відтак завдання, спрямовані на розвиток мовлення, здебільшого містять у собі творчий елемент, є, як правило, складніші у порівнянні із завданнями репродуктивного характеру (мають ознайомлювальну та тренувальну функцію) і передбачають структуровану організацію самостійної роботи студента. Вправи такого змісту розкривають аспекти лексичної компетенції, підґрунтям якої є фонетична та граматична компетенції. Головними цілями лексичних завдань фахового (медичного) спрямування є вміння висловити, довести та спростувати думку, розповісти та запитати про факт, предмет, подію тощо. У кожному із фахових англомовних комунікативних завдань закладена спільна мета – направленість на спілкування та активна розумова діяльність студента, самостійне використання термінологічної лексики в реальних життєвих ситуаціях, можливість сформулювати фахову комунікативну інтенцію.

Як зазначає С. Ніколаєва, за комунікативним критерієм вправи на розвиток мовлення поділяють на комунікативні, некомунікативні, умовно-комунікативні [5, с. 30]. Некомунікативні завдання є підготовчими і спрямовані на закріплення вживання лексичних і граматичних одиниць потрібної тематики поза ситуацією мовлення, приділяючи значну увагу формі.

У системі лексичних вправ, що сприяють розвитку професійного мовлення, основне місце належать вправам умовно-комунікативним і комунікативним, оскільки вони передбачають використання мовного матеріалу у псевдо-реальній фаховій комунікації. Умовно-комунікативні завдання характеризуються формуванням навичок первинного запам'ятовування лексичних одиниць. Вправи комунікативного характеру допомагають студенту реалізувати акт англомовної мовленнєвої діяльності і спрямовані на розвиток вміння використовувати вивчений лексичний матеріал у всіх видах комунікації, вирішувати складні

творчі завдання, які наближені до реальної фахової ситуації спілкування. Умовно-комунікативні вправи будуються на рівні слова, словосполучення, фрази, а комунікативні використовують речення і текст. Це забезпечує поступовий перехід від ознайомлення та засвоєння студентами-медиками фахових лексем до вільного складання речення та, згодом, до ситуативного вживання засвоєного мовного матеріалу при висловлюванні власних думок.

Умовно-комунікативні передтекстові завдання, спрямовані на розвиток медичної лексичної компетенції, закріплюють фонетичну компетенцію, дозволяючи студентам активізувати вміння говорити та слухати. Вправи на формування іншомовних мовленнєвих навичок є умовно-комунікативними, частково керованими, передбачають наявність мовленнєвого завдання та забезпечують принцип інтерактивності, а також можливість використання слухових та зорових змістових опор. Такими опорами можуть слугувати ключові слова, структурно-мовленнєві схеми, дефініції, терміни тощо. Наведемо приклади умовно-комунікативних завдань, які можна використовувати для формування англомовної фахової компетентності студента-медика:

1. *Translate the following word combinations and make up your own sentences.*  
to begin, to emerge, to be rooted, to follow a routine of oral hygiene, to be essential for the formation of healthy teeth, to be susceptible to decay, lack of vitamins, to irritate gums ... [1, с. 100].

2. *Find substitutes for the following word combinations. Then use them in the sentences of your own.*

- |   |                     |
|---|---------------------|
| 1. One of the pair of organs of respiration, situated in the chest cavity | a. heart            |
| 2. A hollow muscular cone-shaped organ, lying between the lungs           | b. bone             |
| 3. The hard extremely dense tissue that forms the skeleton of the body    | c. lungs [6, с. 10] |

3. *Give opposites of the following.*  
Accessory part, slightly connected, easy to separate, lowermost part, to curve upward, large area, upper lip, in front of the ears ... [7, с. 98]

4. *Point out a wrong word or words in the following groups.*

- Liver, pancreas, oesophagus, intestine, lungs, stomach.
- Blood vessels, lymph vessels, the tissues, gastric cancer, lymph nodes.
- Intravenous, intramuscular, subcutaneous, internal, external. [4, с. 146]

Основна мета третьої групи вправ – комунікативних застосування сформованих фахових лексичних навичок і вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності. Такі вправи призначені для індивідуальної та групової роботи. Комунікативні завдання є післятекстовими, оскільки відтворюють фахову інформацію прочитаного тексту. Вони спрямовані на розвиток і мотивацію професійних комунікативних інтенцій, вміння творчо використовувати лексичні одиниці в англомовному підготовленому та неспідготовленому мовленні і є цікавими у сучасній ESP. Пропонуємо такі завдання:

1. *Replace the words in bold type by a word or a word combination of words from the text.*

- The torso** is the central part of the body.
- The gullet** is located in the thoracic cavity.
- The trunk houses **very important** organs. [7, с. 91–92]

2. *Odd one out. In each set of words one is the odd one out: different from the others. Find the word that is different and say why.*

- |                  |                   |             |                              |
|------------------|-------------------|-------------|------------------------------|
| 1. vein          | artery            | endothelium | <u>endothelium</u>           |
| 2. venules       | arterioles        | aorta       |                              |
| 3. smooth muscle | connective tissue | capillary   | <u>capillary</u> [6, с. 249] |

3. *Say whether the following statements are true or false. Comment on your answer.*

- Diabetes mellitus is a disorder in which glucose blood levels are abnormally low.
- In both insulin-dependent and non-insulin dependent diabetes the pancreas manufactures insulin at higher than normal levels.
- Obesity is a risk factor for the development of diabetes. [4, с. 294–295]

Виконання комунікативних за змістом завдань сприятиме формуванню у студентів фахового мовленнєвого автоматизму, поступового подолання психологічного бар'єру



страху перед спілкуванням, використовуючи кліше для міжфразового зв'язку: I can't agree; I guess; In my opinion; I'm quite sure тощо.

На поглибленому етапі опрацювання фахового тексту студентам, які володіють комунікативною компетенцією, можна запропонувати завдання: скласти чи закінчити діалог, дати відповіді на запитання, переказати текст, створити та озвучити фахову мультимедійну презентацію, віднайти українські еквіваленти до англійських висловів та обговорити їхній зміст тощо:

1. *Complete the open dialogue:*

– How do you do.

– How do you do.

– I have a very bad toothache, but I don't know which tooth it is. [1, с. 121]

2. *Multimedia Power Point Presentation. Create four to six slides (regarding one body system) for a class Power Point presentation on the systems of the human body.*

➤ Skeletal – bones, joints

➤ Muscular – muscles [6, с. 73]

3. *Learn the following word combinations and idioms. Make up your own sentences.*

healthy /strong heart – здорове, сильне серце

to gladden smb's heart – приносити радість комусь

to harden smb's heart – озлоблювати чиєсь серце [4, с. 74–75]

Комплекс творчих вправ лексичної компетенції вдосконалює комунікативну майстерність майбутніх лікарів, розвиває їхні вміння інтегрувати сформовані мовленнєві навички у контексті псевдо-реальних фахових ситуацій, підвищує інтерес до заняття англійської мови, розширює можливості іншомовної компетенції та дозволяє активізувати всі раніше отримані знання. На поглибленому етапі роботи над текстом велике значення мають комунікативні вправи, які сприяють виробленню умінь монологічного усного мовлення. Такими завданнями є: прочитати, переказати, визначити головну ідею тексту фахового спрямування, скласти діалог на вказану тему, перекласти фаховий матеріал з української мови на англійську, вивчити англійську поезію медичного спрямування, обговорити проблематику вказаної теми, відтворити навчальний матеріал у різноманітних творчих ролевих іграх тощо.

Використання творчих комунікативних завдань на заняттях англійської мови за професійним спрямуванням розвиває мовленнєві навички та вміння, які надають можливість давати оцінку, висловлювати власну думку за допомогою фахових лексем і сприяють саморозкриттю та самоактуалізації студентів-медиків.

**Висновки.** Результати аналізу доцільності використання лексичних завдань для формування іншомовної фахової компетентності студентів на заняттях англійської мови за професійним спрямуванням у медичних ВНЗ підтверджують думку, що практичне оволодіння фаховою англійською мовою неможливе без досконалого засвоєння її лексичних структур. Розвитку мовленнєво-розумової діяльності буде сприяти використання завдань лексичної компетенції: некомунікативних, умовно-комунікативних та комунікативних. Запропоновані зразки лексичних вправ для виконання на заняттях ESP у медичному ВНЗ не є теоретичною конструкцією, а невід'ємним аспектом формування фахової мовленнєвої компетентності студента-медика й активно застосовуються у практиці викладання англійської мови професійного спрямування. Комунікативна спрямованість фахової англійської мови сприяє оптимізації навчального-виховного процесу, підвищенню кваліфікації майбутніх лікарів, надає можливість для міжнародної фахової мовленнєвої діяльності.

1. Аврахова Л. Я., Лавриш Ю. Е. English for Dentists : Навчальний посібник для вищих медичних навчальних закладів III–IV рівнів акредитації / Л. Я. Аврахова, Ю. Е. Лавриш. – К. : Видавничий дім Асканія, 2008. – 366 с.

2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя [Електронний ресурс] // Интернет-журнал “Эйдос”. – 2006. – 5 мая. – Режим доступу : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

3. Иванова Е. О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим / Е. О. Иванова [Електронний ресурс] // Интернет-журнал “Эйдос”. – 2007. – 30 сент. – Режим доступу : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>.

4. Ісаєва О. С. Англійська мова для студентів-медиків : Підручник / Ісаєва О. С., Аврахова Л. Я., Прокоп І. А., Шумило М. Ю., Кучумова Н. В., Червінська Л. О., Рахлецька В. Я., Павлишин Г. Я., Цебрук І. Ф., Венгринович Н. Р., Косило Н. В., Голік О. В., Лимар Л. В., Волкова Г. К., Неруш А. В., Гордієнко О. В., Корнейко І. В. – Львів, 2013. – 546 с.

5. Ніколаєва С. Ю. Практикум з методики викладання англійської мови у середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2004. – С. 360.

6. Прокоп І. А. Англійська мова за професійним спрямуванням : Медицина : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. IV рівня акредитації / І. А. Прокоп, В. Я. Рахлецька, Г. Я. Павлишин ; Терноп. держ. мед. ун-т ім. І. Я. Горбачевського. – Т. : ТДМУ : Укрмедкнига, 2010. – 576 с. : іл.

7. Цебрук І. Ф. Англійська мова для студентів-стоматологів : Підручник / І. Ф. Цебрук, А. А. Венгринович, Н. Р. Венгринович. – Івано-Франківськ : ДВІЗ “Івано-Франківський національний медичний університет”, 2012. – 480 с.

*The article is aimed at the substantiation of the content and reasonability of professional English competence formation in medical students. The essence of the foreign language competence as a constituent of the professional culture of Health Care worker has been ascertained. The examples of communicative lexical exercises for the implementation of professional speech activities of medical students in Professional English classes are suggested.*

*Key words: ESP, special purpose, professional speech competence, language competence, speech material, professional foreign language skills, system of exercises.*

УДК 371.315:81'243

ББК 74.58

*Наталія Склярєнко*

## ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ

*Стаття присвячена організації навчання монологу-доказу майбутніх філологів, учителів двох іноземних мов, які вивчають німецьку мову після англійської. У статті розроблена модель організації навчання студентів монологічного мовлення німецькою мовою як другою іноземною на основі художнього тексту з урахуванням вимог до таких моделей.*

*Ключові слова: модель навчання, монолог-доказ, художній текст, німецька мова після англійської, майбутні філологи.*

Навчання монологу-доказу майбутніх філологів, учителів німецької мови (НМ) як другої іноземної (ІМ2) є одним з актуальних завдань підготовки майбутніх фахівців у сфері освіти. Вміння самостійно будувати монологічні висловлювання іноземною мовою (ІМ) належать до основних компонентів професійної компетенції майбутніх філологів, учителів НМ після англійської.

Обґрунтована і укладена нами методика навчання монологічного мовлення (ММ) майбутніх філологів, які вивчають НМ після англійської, на основі художнього тексту (ХТ) [4] має знайти своє втілення в навчальному процесі. З цією метою була створена методично обґрунтована модель організації навчання майбутніх філологів ММ німецькою мовою як ІМ2 на основі ХТ з урахуванням вимог до таких моделей (на прикладі Київського національного лінгвістичного університету (КНЛУ)).

**Метою** цієї статті є представлення моделі організації процесу навчання монологу-доказу на основі ХТ майбутніх філологів, учителів НМ як ІМ2.

Під моделлю у науці розуміють штучно створений об'єкт у вигляді схеми, креслення або знакових формул, що є аналогічним об'єкту, який він відображує, відтворюючи більш простим чином його структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між його елементами, безпосереднє вивчення яких пов'язане з певними труднощами, і тим самим полегшує процес отримання інформації про цей об'єкт [1, с. 215–223].

Запропонована нами модель навчання ММ повністю відповідає цьому визначенню, оскільки характеризується усіма наведеними вище властивостями. Крім цього, розроблені нами моделі притаманні такі особливі характеристики як системність, послідовність і взаємозв'язок її компонентів. Системність моделі означає забезпечення її цілісності та доведення усіх її компонентів до оптимального рівня для досягнення поставленої мети навчання. Послідовність компонентів моделі дозволяє здійснювати навчання від простого до складного, допомагати студентам поступово набувати потрібних знань, розвивати необхідні навички, формувати важливі вміння. Взаємозв'язок компонентів моделі створює спільний навчальний простір, у якому все працює на ефективне вирішення поставлених завдань. Наприклад, цей взаємозв'язок досягається поетапною організацією навчального процесу, продуманим, спрямованим на вирішення певного завдання вибором групи вправ для кожного конкретного практичного заняття, видів вправи для самостійної роботи і різновидів відповідного контролю.

Визначивши головні характеристики моделі навчання монологу-доказу, розглянемо її суть. Модель навчання монологу-доказу передбачає використання основних форм організації навчання, обумовлює його тривалість і зміст.

Основними організаційними формами навчання ІМ у мовному вищому навчальному закладі (ВНЗ) є аудиторна і самостійна позааудиторна робота студентів. Ми розглядаємо аудиторну і позааудиторну роботу як єдине методичне ціле, оскільки засвоєння знань, формування навичок, розвиток та вдосконалення мовленнєвих вмінь студентів відбувається під час обох форм навчання. Таким чином реалізується системний характер запропонованої нами моделі навчання. Однак слід зауважити, що провідною формою навчання, згідно з нашою моделлю, залишається аудиторна робота, під час якої студенти отримують основні необхідні знання, набувають потрібних навичок, розвивають важливі вміння і удосконалюють таким чином іншомовну компетенцію в говорінні.

Запропонована нами модель була розроблена на прикладі навчання студентів третього курсу факультету германської філології КНЛУ, де й здійснювалася експериментальна перевірка нашої методики.

На вивчення НМ як ІМ2 у першому семестрі на третьому курсі відводиться 306 годин (аудиторна робота – 136 годин, позааудиторна робота – 170 годин). З них 51 година відводиться на заняття з домашнього читання (аудиторна робота – 34 години, позааудиторна робота – 17 годин). Семестр складається з 17 тижнів. На заняття з домашнього читання виділено дві академічні години аудиторної роботи та одну годину позааудиторної роботи на тиждень.

У процесі навчання ІМ, що включає навчання всіх видів мовленнєвої діяльності аудіювання, читання, говоріння й письма, на навчання говоріння відведено близько ¼ загальної тривалості практичних занять. Цей час розподіляється між навчанням діалогічного і монологічного мовлення. Так як навчання монологічного та діалогічного мовлення взаємопов'язано, а монолог-доказ може виступати частиною діалогу, то вважаємо доцільним відвести на навчання ММ ¼ загальної тривалості практичних занять з домашнього читання. Необхідно зауважити, що розроблена нами методика навчання розрахована не тільки на ¼ часу практичних занять з ММ, а на всі заняття з домашнього читання і містить вправи не лише для формування навичок та вмінь ММ, а передбачає навчання всіх видів мовленнєвої діяльності.

Наступним важливим питанням для обґрунтування моделі організації навчання є визначення змісту навчання, тобто вибір послідовності ХТ для навчання чотирьох моделей аргументації [2], типів і видів вправ для аудиторних і позааудиторних занять.

Виходячи з того, що розроблена нами підсистема вправ для навчання ММ майбутніх філологів, учителів НМ як ІМ2 реалізується на трьох етапах навчання: рецептивному, рецептивно-репродуктивному та продуктивному [4], ми вважаємо за доцільне розподілити роботу над одним ХТ на три практичні заняття, на яких будуть використовуватися групи, типи та види вправ, які відповідно належать до першого, другого або третього етапів. Отже

три заняття, які мають за мету оволодіння однією з чотирьох моделей аргументації, утворюють один цикл навчання.

Перше заняття відводиться на активізацію попередніх знань студентів, стимуляцію мотивації до читання ХТ (а саме обраних оповідань детективного типу) та визначення вихідного рівня сформованості вміння студентів створювати німецькомовні монологи-докази на основі ХТ, останнє практичне заняття відводиться на рубіжний контроль, тобто на визначення досягнутого рівня сформованості вміння майбутніх філологів створювати німецькомовні монологи-докази на основі ХТ. Протягом п'ятнадцяти занять, які залишаються, можна опрацювати п'ять ХТ, що утворює п'ять циклів навчання. Таким чином, в середньому на кожне заняття студенти мають прочитати 12 сторінок ХТ, що відповідає вимогам робочої програми для ІМ2. Чотири перші цикли передбачають оволодіння відібраними моделями аргументації: "логічною", "лінійною", "альтернативною" та "компромісною". Оволодіння моделями аргументації саме в цій послідовності забезпечує навчання від більш простого до складного [2].

П'ятий цикл відводиться удосконаленню вмінь використання всіх чотирьох моделей аргументації у процесі продукування монологів-доказів і готує студентів до підсумкового контролю.

Невід'ємною частиною навчального процесу на кожному етапі, а також наприкінці навчання є контроль рівня сформованості відповідних навичок і вмінь студентів. У моделі передбачається поточний контроль з боку викладача чи самоконтроль на кожному занятті, вхідний та рубіжний контроль.

Виходячи з викладеного вище, можна представити модель навчання майбутніх філологів монологу-доказу у таблиці 1, що дозволяє продемонструвати системність моделі, послідовність і взаємозв'язок її компонентів, спрямованість на розвиток мовленнєвих умінь у студентів. Таблиця містить номери практичних занять з відповідними групами вправ, зміст позааудиторної самостійної роботи, а також відповідні види контролю.

Використані скорочення:

ПЗ – практичні заняття.

ХТ – художній текст.

ЗМЗ – засоби міжфразового зв'язку.

Г1 – група вправ для активізації попередніх знань студентів та стимуляцію мотивації до читання оповідань детективного типу.

Г2 – група вправ для формування мовленнєвих навичок говоріння НМ як ІМ2.

Г3 – група вправ для сприяння позитивному переносу та запобігання інтерференції на лексичному, граматичному та фонетичному рівнях у процесі говоріння.

Г4 – група вправ для розвитку вмінь монологічного мовлення НМ як ІМ2.

Г5 – група вправ для активізації позитивного переносу стратегій говоріння, якими студенти оволоділи при вивченні ІМ1 та на формування нових стратегій.

Г6 – група вправ для оволодіння чотирма моделями монологу-доказу.

Розроблена нами модель навчання майбутніх філологів монологу-доказу не тільки відповідає загальним вимогам до подібних моделей, але й враховує специфіку організації процесу навчання НМ як ІМ2 студентів третього курсу ВНЗ. Особливо варто підкреслити відповідність моделі поставленим до неї вимогам: модель характеризується системністю, послідовністю і взаємозв'язком своїх компонентів. Запропонована модель була апробована експериментально, що дозволило перевірити її доцільність та ефективність [3]. Протягом експериментального навчання практичні заняття №1 та №17 були присвячені відповідно перед- та післяекспериментальному зрізам.

Розроблена модель підлягає варіюванню. Вона може бути застосована і під час подальшого навчання студентів монологів-доказів на основі ХТ. При цьому можуть бути використані ХТ різних жанрів. Варіюватися можуть також моделі аргументації.

Модель навчання майбутніх філологів монологу-доказу на основі ХТ

Цикл навчання	№ ПЗ	Кількість академічних годин	ХТ	Глави ХТ	Групи вправ	Модель аргументації	Позааудиторна самостійна робота (види вправ)	Контроль
	1	2 год.	“Eine Falle für den Heiratsschwindler”, автор Fred Zatker		Г1		Читання ХТ, заміщення у тексті відповідних англійських слів та виразів німецькими.	Вхідний контроль
I	2	2 год.	“Tatort: Krankenhaus”, автор Volker Borbein, Marie Claire Lohéac-Wieders	1-6	Г1+Г2+Г3	“Логічна” модель аргументації	Читання ХТ, розподіл слів за певною ознакою.	Поточний контроль під час практичних занять
I	3	2 год.	“Tatort: Krankenhaus”, автор Volker Borbein, Marie Claire Lohéac-Wieders	7-9	Г4+Г5	“Логічна” модель аргументації	Читання ХТ, відповіді на питання та вибір правильної анотації до тексту.	Поточний контроль під час практичних занять
	4	2 год.	“Tatort: Krankenhaus”, автор Volker Borbein, Marie Claire Lohéac-Wieders	10-12	Г6		Читання ХТ та написання короткого повідомлення до газети.	
II	5	2 год.	“Der Mond war Zeuge”, автор Volker Borbein, Marie Claire Lohéac-Wieders	1-4	Г1+Г2+Г3	“Лінійна” модель аргументації	Читання ХТ, доповнення речень.	

Продовж. табл. 1

Цикл навчання	№ ПЗ	Кількість академічних годин	ХТ	Глави ХТ	Групи вправ	Модель аргументації	Позааудиторна самостійна робота (види вправ)	Контроль
II	6	2 год.	“Der Mond war Zeuge”, автор Volker Borbein, Marie Claire Lohéac-Wieders	5-9	Г4+Г5	“Лінійна” модель аргументації	Читання ХТ, написання продовження історії за ключовими ЛО.	Поточний контроль під час практичних занять
	7	2 год.	“Der Mond war Zeuge”, автор Volker Borbein, Marie Claire Lohéac-Wieders	10-12	Г6		Читання ХТ, написання власної детективної історії за запропонованими ЛО.	
III	8	2 год.	“Jeder ist käuflich”, автор Volker Borbein, Marie Claire Lohéac-Wieders	1-4	Г1+Г2+Г3	“Альтернативна” модель аргументації	Читання ХТ, поєднання речень за допомогою ЗМЗ.	
III	9	2 год.	“Jeder ist käuflich”, автор Volker Borbein, Marie Claire Lohéac-Wieders	5-8	Г4+Г5	“Альтернативна” модель аргументації	Читання ХТ, заповнення пропусків у тексті.	Поточний контроль під час практичних занять
	10	2 год.	Jeder ist käuflich, автор Volker Borbein, Marie Claire Lohéac-Wieders	9-12	Г6		Читання ХТ, написання монологу-доказу.	
IV	11	2 год.	“Die Spur führt nach Bayern”, автор Volker Borbein, Christian Baumgarten	1-4	Г1+Г2+Г3	“Компромісна” модель аргументації	Читання ХТ, відповіді на питання до тексту.	

Цикл навчання	№ ПЗ	Кількість академічних годин	ХТ	Глави ХТ	Групи вправ	Модель аргументації	Пошаудиторна самостійна робота (види вправ)	Контроль
IV	12	2 год.	“Die Spur führt nach Bayern”, автор Volker Borbein, Christian Baumgarten	5-8	Г4+Г5	“Компромiсна” модель аргументації	Читання ХТ, вибір правильної анотації до тексту.	Поточний контроль під час практичних занять
	13	2 год.	“Die Spur führt nach Bayern”, автор Volker Borbein, Christian Baumgarten	9-12	Г6		Читання ХТ, визначення і маркування наголосу у складних словах.	
	14	2 год.	“Gefährlicher Einkauf”, автор Volker Borbein, Christian Baumgarten	1-4	Г1+Г2+Г3	“Логічна”, “лінійна”, “альтернативна”, “компромiсна” моделі аргументації	Читання ХТ, розташування речень у правильній последовності.	
V	15	2 год.	“Gefährlicher Einkauf”, автор Volker Borbein, Christian Baumgarten	5-8	Г4+Г5	“Логічна”, “лінійна”, “альтернативна”, “компромiсна” моделі аргументації	Читання ХТ, ознайомлення з правилами гри “Мафія”.	Поточний контроль під час практичних занять
	16	2 год.	“Gefährlicher Einkauf”, автор Volker Borbein, Christian Baumgarten	9-12	Г6		Створення монологів-доказів різних моделей аргументації.	
	17	2 год.	“Die Warnung aus dem Jenseits”, автор Max Remus		Г6		Створення монологів-доказів різних моделей аргументації.	

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Скляренко Н. В. Моделі аргументації монологів-міркувань і порівняльна характеристика типових засобів міжфразового зв'язку в німецькій та англійській мовах / Н. В. Скляренко // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки. Мовознавство. – Луцьк, 2011. – № 5. – Ч. 2. – С. 205–210.

3. Скляренко Н. В. Еспериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх філологів монологу-доказу на основі художнього тексту / Н. В. Скляренко // Вісник Київського національного лінгвістичного університету: Серія : Педагогіка та психологія. – Вип. 21. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. – С. 126–136.

4. Скляренко Н. В. Підсистема вправ для навчання майбутніх філологів монологу-доказу на основі художнього тексту / Н. В. Скляренко // Іноземні мови. – 2012. – № 2. – С. 57–61.

*The article is devoted to the organization of teaching monologue-argumentation to future philologists, teachers of two foreign languages who study German after English. The model of teaching students monologue in German as the second foreign language using literary text according to the requirements for such models is developed in the article.*

*Key words: model of teaching, monologue-argumentation, literary text, German after English, future philologists.*

УДК 372.4:371.26:37.011.31

ББК 74.202.2

Світлана Чупахіна

#### ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ОЦІНЮВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА

*У статті проаналізовано сучасні напрямки розвитку технології оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. Доведено, що вони передбачають особистісно-орієнтований підхід та вибір гуманістичної стратегії до оцінювання навчальної діяльності учнів з боку вчителя. Обґрунтовано необхідність врахування впливу оцінювання та оцінки на особистісні якості кожної дитини, навчання дітей само- та взаємооцінки тощо. Охарактеризовано прийоми, які активізують роботу на уроках, допомагають учневі формувати зацікавленість до навчально-виховного процесу.*

*Ключові слова: технології оцінювання, особистісно-орієнтований підхід, самооцінка, взаємооцінка, розгорнуте словесне оцінювання, відтермінована оцінка.*

**Актуальність.** Аналізуючи навчально-виховний процес дошкільної та початкової освіти України, прослідковуємо тенденцію до створення особистісно орієнтованого простору з урахуванням новітніх європейських підходів. Відтак повноцінний навчальний процес передбачено уже в старших групах дошкільного закладу й, відповідно до положень про обов'язкову дошкільну підготовку та впровадження програми “Впевнений старт”, забезпечено підготовку дітей до навчання в загально освітній школі.

З огляду на особистісно-орієнтований діяльнісний підхід сучасна освіта переслідую низку завдань, а саме: розкриття індивідуальних пізнавальних можливостей кожного учня; розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей; допомога в самопізнанні, самоактуалізації, самореалізації, самовизначенні; формування культури життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати власне життя.

Побудова особистісно-орієнтованої системи навчання передбачає низку положень та як основу - принцип суб'єктивності освіти, який реалізується в певних дидактичних вимогах до змісту навчального процесу. Оскільки метою нашої статті є вплив оцінювання навчальних досягнень на формування позитивної мотивації молодших школярів до навчання. Відтак важливо забезпечити саме контроль й оцінку не лише результату, а й процесу учіння, тобто тих трансформацій, які здійснює учень, засвоюючи навчальний матеріал як однієї з вимог особистісно-орієнтованого навчання.

Як зазначено в концепції І.С. Якиманської основною формою навчання є особистісно-орієнтований урок, який концентрує всі положення організації особистісно значущого учіння

та, відповідно до вищезначеної мети дослідження, включас оцінювання діяльності учня не тільки за кінцевим результатом (правильно-неправильно), а й у процесі його досягнення [1].

У сучасній школі оцінювання навчальних досягнень учнів є складним, обов'язковим видом діяльності педагога, що ґрунтується на принципах позитивного поступального розвитку дитини.

Оцінювальна діяльність на уроці – це складова частина діяльності вчителя. Її основна функція полягає в стимулюванні активності учнів. Для успішного здійснення оцінної діяльності вчителю необхідно володіти певними оцінними вміннями, скажімо: визначити предмет оцінювання (що підлягає оцінці); сприймати предмет оцінки; зіставляти предмет оцінки з критеріями: вибирати форму оцінки залежно від ситуації; повідомляти оцінку учневі. Оскільки сучасна школа ініціює оновлені підходи до контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, то як зазначає О. Савченко, “акцент зміщується на опанування учнями вмінь і навичок, досягнення певного рівня компетентності, а не вимірювання обсягу знань та досягнення широкої інформативності навчання” [2, с.4].

Певний інтерес для започаткованого дослідження становлять праці, в яких порушено питання дослідження оцінювальних технологій, а саме – альтернативні оцінювальні системи (Г. Ксензова, В. Симонов, Г. Цукерман, Т. Яншина).

Розглядаючи перспективні технології навчання, Г. Ксензова визнає, що в закладах нового типу функції педагога кардинально змінюються: функція інформатора - на координатора (задля включення в активну самостійну пізнавальну діяльність кожного учня); контролююча – на стимулювання дій (для досягнення учнями поставленої мети, забезпечення емоційної підтримки в роботі, створення ситуації успіху і загального позитивного фону в класі); оцінювальна – трансформується в експертизу одержаного результату з активним залученням дітей до оцінювання [3].

Оцінювання навчальних досягнень школярів було і залишається одним із найважливіших чинників навчання. За умови правильної організації воно підвищує ефективність навчальної діяльності школярів. Предметом оцінки виступають не лише структурні компоненти навчальної діяльності, а й цілісна структура процесу виконання навчального завдання учнем: “чого навчився”, “чим оволодів” тощо.

Аналізуючи сучасні напрямки розвитку технології оцінювання навчальних досягнень молодших школярів наголошуємо, що вони послуговуються критеріями, нормами, рівнями, компонентами, показниками оволодіння знань, сформованості вмінь та навичок. Передбачають особистісно-орієнтований підхід та вибір гуманістичної стратегії до оцінювання навчальної діяльності учнів з боку вчителя. Неправомірно оцінку підміняти похвалою. Оцінка, що зумовлена аналізом виконання учнем завдання, важливіша від оцінки його особистості. Доцільно, щоб учень розглядав оцінку як показник рівня опанованих ним знань та вмінь і розумів, що оцінюють його конкретні дії. Отож потребує врахування своєрідності впливу оцінювання та оцінки на особистісні якості кожної дитини: заохочувати сором'язливих, пасивних, із хворобливим самолюбством: зрідка і стриманіше самовпевнених. За умови виправленої помилки слід кожного учня ставити в рівні умови з іншими. Доцільними є також прийоми порівняння роботи вихованця з його попередніми успіхами задля доказовості наявного успіху без порівняння з успіхом і невдачами інших; навчання дітей само- та взаємооцінки; колективного оцінювання тощо. Такі прийоми активізують роботу на уроках, допомагають учневі формувати зацікавлене ставлення до критики, зміцнюють відчуття своєї значущості в колективі, сприяють усвідомленню турботи товаришів про нього.

Уміле використання педагогічної оцінки в роботі з учнями, уже з перших днів навчання, закладає основи для формування їхніх умінь об'єктивно оцінювати хід і результати діяльності, заохочує розвиток навчальних мотивів, створює атмосферу доброзичливих взаємин у класі, необхідних для стимулювання почуттів власної гідності, доброти і чуйності, бажання працювати спільно з однолітками, позитивно впливаючи на емоційний діловий настрій.

Перспективними вважаємо розгорнуте словесне оцінювання (вчитель аналізує хід роботи, її результати, коментує способи виконання, показує, що варте уваги, заохочує учня до наслідування зразка відповіді, показує раціональніші способи роботи, пояснює можливість сказати зрозуміліше, точніше): відтерміновану оцінку (вчитель пояснює умови, за яких учень може на перспективу одержати найвище схвалення); аргументовану само- і взаємоперевірку, виставки дитячих робіт з різних видів діяльності (малюнки, зошити, вироби), які організовується в класі чи в шкільному коридорі для ознайомлення колективу школи й батьків. Учасником виставки може бути кожен учень. Оцінюють самі учні, а також використовуються різноманітні оцінні висловлювання вчителів в індивідуальних бесідах з батьками чи учнями про засвоєння ними навчального матеріалу.

З перших днів навчання важливо ознайомлювати школярів з тим, що завдання можна виконати правильно або неправильно. Діти “повинні знати, – вказує А. Смирнов, – не лише те, чи правильною є їхня відповідь, а й усвідомлювати правильність або помилковість відповіді (чому відповідь правильна або в чому полягає помилка, якщо відповідь неправильна). Без цього засвоєння залишається неусвідомленим ...” [4].

У навчальній діяльності старших дошкільників та молодших школярів виконання дій за взірцем посідає першочергове місце, особливо у тих випадках, коли учень вперше ознайомлюється з новими способами дії. Отож, важливим є те, що демонструє педагог відповідно до еталонних ознак показових дій. Досліджуючи процес навчання дітей вказаного віку, Д. Ельконін дійшов висновків, що формування контролю походить від контролю за діями інших і прямує до контролю за власними діями. Відповідно до цього етапу оволодіння взаємоконтролем та взаємооцінкою передус самоконтроль та сомооцінка [5, 4].

Формування поетапного контролю передбачає привчання учнів до виконання будь-якої роботи за правилами. Скажімо, для того, щоб добре виконати завдання, слід підготуватися; виконувати все за алгоритмом, старанно, охайно; перевірити тощо. Алгоритм передбачає відповіді на запитання: що потрібно зробити; чи відповідає дія вимогам завдання тощо. Така робота привчає дітей до контролю дій та виправлення помилок, а також сприяє розвитку самоконтролю, який формується у взаємозв'язку із вмінням планувати діяльність, оскільки попереднє продумування дозволяє завчасно визначити об'єкт контролю та продумати способи його реалізації. На розвиток мотивації контролю позитивно впливає виконання ролей педагога, контролера, казкових героїв тощо.

Оскільки для молодших школярів провідним є підсумковий контроль, важливо також навчити їх зіставляти результати своєї діяльності з чинними вимогами.

У психологічних дослідженнях з вивчення особливостей самооцінки школярів (Б. Ананьєв, Г. Ліпкіна) наголошується, що першокласники не володіють засобами самооцінки. Оцінні вміння формуються у них досить повільно, а їхньою основою є оцінка діяльності учителя. Діти зорієнтовані на оцінні судження старших, у яких в розгорнутій формі проаналізовано їхні знання, рівень розвитку, підтримано зусилля тих, хто ще не досяг високих результатів. Взірць такого судження формує в учнів зрозумілі й чіткі еталони та вміння оперувати ними в майбутньому.

Необхідною педагогічною умовою формування само- та взаємооцінки є мотивація оцінювання. Його сутність зводиться до відміни позитивних і негативних оцінок роботи і передбачає підказку учневі способів уникнення помилок, а також вираження оптимістичного ставлення до нього. Під впливом оцінювання формуються оцінні судження дітей.

Включення учнів у контроль та оцінювання допомагає формуванню самооцінки, створенню дружньої атмосфери у колективі.

Мотивована оцінка вчителя – важливий засіб виховання особистісних якостей учня. Поєднання орієнтувальної функції оцінювання зі стимулюючою формує знання дитини про саму себе та її самооцінку. Завдяки цьому оцінка впливає на інтелект, на волю сферу, на особистість дитини загалом. Оцінні дії педагога значною мірою визначають мотивацію діяльності, впливають на рівень домагань учня, прямо чи опосередковано діють на становлення соціально схвалених норм поведінки (Н. Анкудінова, М. Бонманова, А. Захарова).

Г. Ліпкіна, М. Матюхіна, П. Якобсон). В оцінній діяльності молодших школярів чітко простежується прагнення дітей перебільшувати свої досягнення у навчальній діяльності. Внаслідок цього їхня оцінка не є об'єктивною. Справжній об'єкт оцінки у молодшого школяра відсутній, відтак ним є не результат внутрішнього самовдосконалення, не якість знань і вмінь, які він опанує, а зусилля, витрачені на розв'язання навчального завдання, та його формальний результат.

Вченими обґрунтували загальну закономірність формування вмінь оцінювати навчальну діяльність: спочатку чітке формування й усвідомлення критеріїв оцінки та їх застосування щодо інших; потім – стосовно себе, не завжди повною мірою, оскільки утворення самооцінки передбачає самовідчуження.

Узагальнюючи вище сказане, вважаємо за доцільне запропонувати шляхи удосконалення оцінювальної діяльності вчителя в роботі з молодшими школярами. Під ним розуміємо: ґрунтовне ознайомлення учнів з нормами оцінювальної діяльності вчителя (шляхом аналізу конкретного змісту матеріалу) та їх неухильне дотримання; чітке формулювання та усвідомлення критеріїв оцінювання й їх застосування щодо інших і стосовно себе; формування в учнів уміння оцінювати діяльність на різних етапах вирішення навчального завдання (поетапне оцінювання); залучення дітей до взаємооцінки і самооцінки; систематичну спільну роботу вчителя та учня з формування вмінь об'єктивно і обґрунтовано оцінювати результати навчальної діяльності.

Таким чином, дія оцінки як структурного компонента навчальної діяльності – це складна єдність відповідних операцій, якими оволодіває учень, щоб означені дії стали вміннями.

Оцінювальна діяльність сучасного вчителя початкових класів має спиратися на формування адекватної самооцінки, яку зумовлюють забезпечення усвідомлення дитиною структури своєї діяльності, передусім способів дій, їх змістом і засобами; ситуація реалізації специфічних умов формування способу виконання завдання, безпосередній аналіз власних можливостей та оцінки за виконану роботу. Особливо важливою є роль вербальної оцінки в навчальному процесі не лише першого класу й у наступні роки навчання у школі. Учень як рівноправний суб'єкт освітнього процесу зі своїми інтересами і бажаннями потребує пояснення, чому він одержує саме таку оцінку, що за нею стоїть, що йому вже вдалося, а над чим ще слід попрацювати. Такий підхід сприяє формуванню адекватної самооцінки, поліпшенню взаємин на рівні учень – вчитель, що, зрештою, позитивно впливає на результативність освітнього процесу, підвищення якості освіти.

Запровадженням педагогічно-виваженого, об'єктивного, позитивного (передбачає врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач) оцінювання слід домогтися налагодження ефективного зворотного зв'язку з учнями в процесі навчання, реалізуючи низку цілевизначальних завдань у принципово нових умовах функціонування початкової школи.

1. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання. – Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – / В. І. Лозова, Г. В. Троцько – Харків: "ОВС", 2002. – 400 с.
2. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
3. Селез А. Покарання та заохочення / А. Селез – Початкова школа. – 2004. – № 1. – С. 54.
4. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода). – М.: Изд. Московского психолого-педагогического института, 2003. – 320 с.
5. Хуторской А. В. Современная дидактика. – / А. В. Хуторской – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

*The article analyzes the modern trends of assessment technology of junior pupils' achievement. It is proved that they provide personal-oriented approach and choice of humanistic learning strategies to the evaluation of pupils' educational activity by teacher. The necessity of taking into account the impact assessment and evaluation on the personal qualities of each child, teaching the children self- and interevaluation p.s. are determined. The tricks that activate the work during the lesson, help the pupil to form interested attitude to the educational process are characterized.*

*Key words: assessment technology, personal-oriented approach, self evaluation, omoootsinka interevaluation, detailed verbal assessment.*

## З М І С Т

### ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<b>Ашиток Надія.</b> Гуманістична парадигма в умовах кризових явищ в освіті	3
<b>Барило Світлана.</b> Тенденції музичного виховання молодших школярів на сучасному етапі розвитку шкільної освіти	7
<b>Бахов Іван.</b> Ліберальний мультикультуралізм у сучасних політичних дебатах	11
<b>Білавиц Галина.</b> Організатори позашкільної сільськогосподарської освіти в Західній Україні на початку ХХ ст.	16
<b>Лисенко Олександра.</b> Основні підходи до визначення поняття цінностей (інтерпретація вчення М.Шелера та Н.Гартмана)	20
<b>Маслій Галина.</b> Українські підручники як важливий чинник реалізації рідномовного змісту навчання у початкових школах Західної України (ХІХ – поч. ХХ ст.)	26
<b>Нич Оксана.</b> Проблеми ціннісних орієнтацій у сімейному вихованні української еміграції в США у спадщині Володимира Мацьківа	29
<b>Романишин Руслана.</b> Обчислювальна компетентність у курикулярній теорії європейських держав	33
<b>Скоморовська Ірина.</b> Читацька активність молодших школярів як предмет дослідження західноукраїнських педагогів міжвоєнної доби	37

### ВИЩА ШКОЛА

<b>Борин Галина.</b> Культурологічний підхід до професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ України	41
<b>Водяна Ольга.</b> Оцінка ефективності професійної підготовки майбутнього педагога до здійснення соціального супроводу сім'ї	45
<b>Гуменна Іванна.</b> Підготовка майбутніх лікарів як соціально-педагогічна проблема	48
<b>Делянченко Віталій.</b> Концептуальні положення формування толерантності майбутніх соціальних педагогів	52
<b>Добош Олена.</b> Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до управлінської діяльності шляхом вивчення професійно-орієнтованих дисциплін	55
<b>Зарицька Анна.</b> Формування готовності майбутніх учителів музики до професійної самореалізації	62
<b>Зеліско Любов.</b> Культурологічна складова підготовки майбутнього фахівця до інноваційної професійної діяльності	66
<b>Качмар Олександра.</b> Розвиток естетичних смаків студентської молоді засобами музично-театральних жанрів	73
<b>Клепар Марія.</b> Професійна підготовка педагога-музиканта: креативний підхід	77
<b>Ключевська Світлана.</b> Складові інформаційної культури сучасного менеджера туризму	80
<b>Ковальчук Оксана.</b> Принципи підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності	84
<b>Овсієнко Людмила.</b> Формування мовної особистості студента-філолога на засадах компетентнісного підходу	88
<b>Пинзеник Олена.</b> Умови розвитку педагогічної майстерності викладача вищої школи	94

## ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

<i>Андрусишин Роман.</i> Естетичне виховання молодших школярів засобами хореографічної виразності	100
<i>Зозуляк-Случик Роксоляна.</i> Моральні категорії в діяльності соціальних педагогів	102
<i>Кирста Наталія.</i> Використання поетичної спадщини українських поетів у виховному процесі сучасних ДНЗ України	105
<i>Лисенко Неллі.</i> Виховний ідеал української етнопедагогіки	109
<i>Матішак Маріанна.</i> Наступність у вихованні дошкільників та молодших школярів: соціокультурний аспект	114
<i>Олексюк Наталія.</i> Соціалізація дітей з особливими потребами у сім'ях на основі внутрішньосімейних стосунків	119
<i>Труш Надія.</i> Підготовка майбутніх педагогів до фізичного виховання шестирічних першокласників	125

## ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

<i>Бабій Ірина.</i> Специфіка професійної і мовленнєвої діяльності у сфері побутового обслуговування (лінгводидактичний аспект)	128
<i>Баласєва Катерина.</i> Інноваційні технології в галузі дошкільної освіти	134
<i>Веркалець Марія.</i> Інформатизація освітнього простору початкової школи: до аналізу проблеми	138
<i>Вишник Олена.</i> Формування мовної особистості молодших школярів на засадах взаємодії різних видів мовленнєвої діяльності	140
<i>Дутка Іванна.</i> Діти груп ризику передшкільного віку: типологічний аспект	146
<i>Марчій-Дмитраш Тамара.</i> Етапи формування готовності педагогів до організації навчальної діяльності в початковій школі	149
<i>Мацук Людмила.</i> Поетичне слово як засіб формування природничих уявлень дітей молодшого шкільного віку	152
<i>Павлишин Галина.</i> Фахова мовленнєва компетентність студентів медичних ВНЗ як складова професійно-орієнтованого навчання англійської мови	155
<i>Скляренко Наталія.</i> Організація навчання майбутніх філологів німецької мови як другої іноземної	159
<i>Чупахіна Світлана.</i> Особистісно орієнтоване навчання молодших школярів: оцінювальна діяльність педагога	165

## CONTENTS

### THE HISTORY OF PEDAGOGICS

<i>Ashytok Nadya.</i> Humanistic paradigm in terms of the crisis in education	3
<i>Barulo Svitlana.</i> Tendencies of musical education of younger pupils at a modern stage of school education development	7
<i>Bakhov Ivan.</i> Liberal multiculturalism in contemporary political debates	11
<i>Bilavych Galyna.</i> Organizers of non-formal agricultural education in western Ukraine (early XX century)	16
<i>Lysenko Oleksandra.</i> Basic approaches to the definition of values (interpretation of the doctrine M.Sheler and N.Hartman)	20
<i>Masliy Galyna.</i> Ukrainian textbooks as an important factor of realization native speaking content of teaching in primary schools of Western Ukraine (XIX – beginning of the XX century)	26
<i>Nych Oxana.</i> Problems of value orientations in family education of Ukrainian emigration in the USA in the heritage of Volodymyr Matskiv	29
<i>Romanyshyn Ruslana.</i> Computing competency in the curriculum theory of European Countries	33
<i>Skomorovska Iryna.</i> Problem of the formation readers' activity primary school children	37

### HIGHER SCHOOL

<i>Boryn Galyna.</i> Culturological approach in the future teachers' professional training	41
<i>Vodyana Olga.</i> Professional training efficiency value of the future specialist for the social family control execution	45
<i>Humenna Ivanna.</i> Preparing of future physicians as a pedagogical problem	48
<i>Delyanchenko Vitaliy.</i> Conceptual forming tolerance statements in the future social teacher	52
<i>Dobosh Olena.</i> Problems preparing of the future preschool education specialists for managerial activity in the learning process of professional oriented disciplines	55
<i>Zarytska Anna.</i> Practical Aspect of Using a Portfolio in Preparing of Future Music Teachers to Professional Fulfillment	62
<i>Zelisko Lyubov.</i> Cultural component of a innovation professional training of a future Specialist	66
<i>Kachmar Oleksandra.</i> Musical and theatrical genre as the main foundation for the aesthetic tastes development of the students	73
<i>Klepar Mariya.</i> Creative approach in educational musician's professional training	77
<i>Klyuchevska Svitlana.</i> Components of the modern manager's informational culture.	80
<i>Kovalchuk Oksana.</i> Principles of Masters' of Arts Training to Innovative Professional Activity	84
<i>Ovsienko Ludmyla.</i> Personal language forming of the students-philologist on the base of competent approach	88
<i>Pynzenyk Olena.</i> Pedagogical skills development conditions of the high school teacher	94

## THE THEORY OF UPBRINGING

<i>Andrusyshyn Roman.</i> Primary pupils aesthetic training by means of the choreographic emphasis	100
<i>Zozulak-Sluchyk Roksolana.</i> The main ethical categories in a social pedagogical activity	102
<i>Kyrsta Natalia.</i> Ukrainian poets poetical inheritance using in the educational process in the pre-educational institutions	105
<i>Lysenko Nelly.</i> Educational ideal of Ukrainian ethnopedagogies	109
<i>Matishak Marianna.</i> Succession in the educational process of pre-school and primary school pupils: social and cultural aspect	114
<i>Olecksuk Natalia.</i> Children socialization with special needs in the families and the building of in-families relationships	119
<i>Trush Nadia.</i> Preparation of future educators to physical education six year old first grader	125

## THE THEORY OF EDUCATION

<i>Babiy Iryna.</i> Specificity of professional and language activity in the field of services sector (lingual-didactic aspekt)	128
<i>Balaieva Kateryna.</i> Innovative technologies of preschool education	134
<i>Verkalets Maria.</i> Educational space informatization of primary school: problems and prospects	138
<i>Vyshnuk Olena.</i> Primary students language forming personality on the base of different kind of language activity interaction	140
<i>Dutka Ivanna.</i> Risk group of preschool age children: typological aspect	146
<i>Marchii-Dmytrash Tamara.</i> The stages of teachers' readiness forming to the organization of educational activity in primary school	149
<i>Matsuk Ludmyla.</i> Poetic word as natural imagination forming of the primary school pupils	152
<i>Pavlyshyn Halyna.</i> Professional speech competence of medical students as a component of english for special purposes	155
<i>Skliarenko Natalya.</i> Model of teaching future philologists of German as the second foreign language after English monologue-argumentation using literary text	159
<i>Chupakhina Svitlana.</i> The providing of personal-oriented study of junior pupils: evaluative activity of a teacher	165

## Вимоги

до подання статей у Вісниках Прикарпатського національного університету, журналах, збірниках наукових праць, матеріалах конференцій

1. Обсяг оригінальної статті – 6-12 сторінок тексту, оглядових – до 12 сторінок, коротких повідомлень – до 3 сторінок.
2. Статті подаються у форматі Microsoft Word. Назва файлу латинськими буквами повинна відповідати прізвищу першого автора. Увесь матеріал статті повинен міститись в одному файлі.
3. Текст статті повинен бути набраним через 1,5 інтервалу, шрифт “Times New Roman Cyr”, кегль 14. Поля: верхнє, нижнє, ліве – 2,5 см, праве – 1,5 см (30 рядків по 60–64 символи).
4. Малюнки повинні подаватись в окремих файлах у форматі \*.tif, \*.eps, Corel Draw або Adobe Photo Shop.
5. Таблиці мають мати вертикальну орієнтацію і мають бути побудовані за допомогою майстра таблиць редактора Microsoft Word. Формули підготовлені в редакторі формул MS Equation. Статті, що містять значну кількість формул, подаються у форматі LaTeX.
6. Текст статті має бути оформлений відповідно до постанови ВАК № 7-05/1 від 15 січня 2003 року “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (див. Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1).

*Статті пишуться за схемою:*

- УДК і ББК (у лівому верхньому куті аркуша);
  - автор(и) (ім'я, прізвище; жирним шрифтом, курсивом у правому куті);
  - назва статті (заголовними буквами, жирним шрифтом);
  - резюме й ключові слова українською мовою;
  - постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
  - аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття;
  - виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням подальших розвідок у цьому напрямі;
  - список використаних джерел;
  - резюме й ключові слова англійською мовою.
7. Стаття повинна бути написана українською мовою, вчитана й підписана автором(ами).
  8. У цілому до “Вісника” необхідно подати дві рецензії провідних учених у даній галузі.



Міністерство освіти і науки України  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

**ВІСНИК**  
**Прикарпатського національного університету імені В.Стефаника**  
*ПЕДАГОГІКА. Випуск LI*

Видається з 1995 р.

Адреса редколегії: 76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10,  
Педагогічний інститут  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Ministry of Education and Science of Ukraine  
Precarpathian National University named after V.Stefanyk

**NEWSLETTER**  
**Precarpathian National University named after V.Stefanyk**  
*PEDAGOGICS. LI Issue*

Published since 1995

Publishers adress: Pedagogical Institute,  
Precarpathian National University named after V.Stefanyk  
57, Shevchenko Str., 76025, Ivano-Frankivsk. tel. 59-60-21



За зміст і достовірність фактів, цитат, власних імен  
та інших відомостей відповідають автори

Здано до набору 25.02.2014 р. Підп. до друку 11.03.2014 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура "Times New Roman".  
Ум. друк. арк. 16,79. Тираж 100 прим. Зам. 40.

Видавець  
Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника  
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Бандери 1, тел. 71-56-22

Свідоцтво суб`єкта видавничої справи ДК № 2718 від 12.12.2006 р.  
(Ресстраційне свідоцтво КВ № 435)