

Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: Педагогіка і психологія

№ 50 • 2017 р.

Вінниця

Ministry of Education and Science of Ukraine
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University

SCIENTIFIC ISSUES OF

Vinnytsia state M.Kotsyubynskyi pedagogical university

Section: Pedagogics and Psychology

№ 50 • 2017

Vinnytsia

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія
№ 50 • 2017 р.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського від 29 червня 2017 р. (протокол № 21)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Шахов В. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри психології і соціальної роботи; доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).

Акімова О. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, завідувач кафедри педагогіки і професійної освіти; доктор педагогічних наук, професор (заст. відповід. редактора).

Бондар В. І. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, директор Інституту педагогіки і психології; доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

Брилін Б. А. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор кафедри ансамблевої гри та естрадного мистецтва.

Галузяк В. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти; кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар).

Гуревич Р. С. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології і підготовки фахівців вищої кваліфікації; доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

Гусак П. М. – Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, завідувач кафедри соціальної педагогіки та педагогіки вищої школи; доктор педагогічних наук, професор.

Карпенко З. С. – Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології; доктор психологічних наук, професор.

Коломієць А. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, проректор з наукової роботи; доктор педагогічних наук, професор.

Мазур Пьотр – Вища Державна Професійна Школа м. Хелм, завідувач кафедри педагогіки, доктор габілітований, професор (Польща).

Ничкало Н. Г. – доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар відділення педагогіки і психології професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

Паламарчук О. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, завідувач кафедри психології і соціальної роботи; доктор психологічних наук, доцент.

Сова Йозеф – Старопольська школа вища в м. Кельце; доктор габілітований, професор (Польща).

Сухомлинська О. В. – доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар відділення теорії та історії педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

Тарасенко Г. С. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри дошкільної і початкової освіти; доктор педагогічних наук, професор.

Шандор Палфі – Дебреценський університет, Гойдубесерменське відділення, доктор педагогічних наук (Угорщина).

Шурек-Борута Аліна – Університет Шльонський у Катовіце, керівник закладу суспільної педагогіки та міжнародної освіти; доктор габілітований, професор (Польща).

Яворська-Вітковська Моніка – Куявсько-Поморська вища школа в Бидгощі, декан відділу наук суспільних і філологічних; доктор габілітований, професор (Польща).

Літературний редактор: В.В. Богатько, А.І. Марченко

Комп'ютерна верстка: Н.Р. Опушко

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: 36. наук. праць. – Випуск 50 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – 134 с.

У збірнику вміщені наукові статті з актуальних проблем сучасної педагогіки та психології, в яких розкриваються питання дидактики, теорії і методики виховання, професійної освіти, соціальної педагогіки, порівняльної педагогіки, історії педагогіки, педагогічної психології.

Свідоцтво про реєстрацію КВ № 8412 видане Міністерством юстиції України 06.02.2004 р.

Збірник є науковим фаховим виданням (затверджено постановою МОН України № 1222 від 07.10.2016 р.)

ББК 74. 00+88. 40+88. 840
H 34

SCIENTIFIC ISSUES
of Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University
Section: Pedagogics and Psychology
№ 50 • 2017

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University
29 June 2017 (proceedings № 21)

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief: Prof. Dr. Volodymyr I. Shakhov, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Olha V. Akimova, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Volodymyr I. Bondar, National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine)
Prof. Dr. Boris A. Brylin, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Executive secretary: As. Prof. Dr. Vasyl M. Haluziak, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Roman S. Hurevytch, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Petro M. Husak, Lesya Ukrainka Eastern European National University (Ukraine)
Prof. Dr. Zinoviya S. Karpenko, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ukraine)
Prof. Dr. Alla M. Kolomiets, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Piotr Mazur, The State School of Higher Education in Chełm (Poland)
Prof. Dr. Nelya H. Nychkalo, National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Prof. Dr. Olha M. Palamarchuk, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Józef Sowa – Old Polish University, Kielce (Poland)
Prof. Dr. Olha V. Sukhomlynska, National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Prof. Dr. Halyna S. Tarasenko, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Sándor Pálfi, University of Debrecen (Hungary)
Prof. Dr. Alina Szczurek-Boruta, University of Silesia, (Poland)
Prof. Dr. Monika Jaworska-Witkowska, Kujawy and Pomorze University of Bydgoszcz (Poland)

Text editors: Valentyna V. Bohatko, Alla.I. Martchenko
Technical editor: Nadiya R. Opushko

The Scientific Issues of Vinnytsia State M. Kotsyubynskyi Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology. – Issue 50 / Editorial board: Volodymyr I. Shakhov (editor-in-chief) and others. – Vinnytsia: LLC «Nilan Ltd», 2017. – 134 p.

The volume contains scientific articles on relevant issues of modern pedagogy and psychology, which reveal questions of didactics, theory and methodology of education, vocational training, social pedagogy, comparative pedagogy, history of education, educational psychology.

Certificate of registration KB № 8412 issued by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 06.02.2004.

Edition is included in the list of scientific professional publications of Ukraine by the Ministry of Education and Science of Ukraine # 1222 of 07.10.2016.

ББК 74.00+88.40+88.840
H 34
ISSN 2415-7872

© Authors, 2017

ЗМІСТ

ДИДАКТИКА

Кравченко Л. В. МОТИВАЦІЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПТНЗ НА УРОКАХ ОХОРОНИ ПРАЦІ.....	7
Сковрунська Т. П. ІСТОРИЧНИЙ ПІДХІД ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТЬ ПРО ПРОСТОРОВУ БУДОВУ МОЛЕКУЛ ОРГАНІЧНИХ СПОЛУК.....	11
Урсані Н. М. ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ПОЕЗІЇ БАРОКО У ШКОЛІ.....	14

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

Абрамчук О. В., Савчук І. В. МОРАЛЬНІ ОРІЄНТИРИ У ВИХОВАННІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ.....	19
Бутенко О. Г. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАЦІЇ ХУДОЖНЬОЇ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ ТА ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	22
Жулковський В. В. НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ, ЙОГО МЕТА, ЗАВДАННЯ ТА ОСНОВНІ НАПРЯМИ.....	26
Задорожна Г. ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА СТВОРЕННЯ СИСТЕМИ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ НОВОГО ПОКОЛІННЯ ГРОМАДЯН.....	31
Купчик В. А. МУЗИЧНИЙ ШОУ-БІЗНЕС ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ.....	35
Семеняко Ю. Б. СТАН РОБОТИ З ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ СПОЖИВАННЯ МЕДІА-ПРОДУКЦІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРАКТИЦІ РОБОТИ ДНЗ.....	39

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Білявець С. Я. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ І ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ ОХОРОНИ КОРДОНУ В КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ.....	44
Блажко О. А. ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОЇ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	49
Ван Чжун. МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО КЕРІВНИЦТВА ШКІЛЬНИМИ МУЗИЧНИМИ АНСАМБЛЯМИ.....	54
Галузяк В. М. ПОНЯТТЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ ВИЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ВИМОГ ДО ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА.....	59
Горбенко О. Б. ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТУВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ У РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	69
Каландирець Н. М. ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ-АГРАРНИКІВ ДО ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	73
Ковальчук І. С. КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	77
Куценко С. В. ЕТНОКУЛЬТУРОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ НАРОДНОГО ТАНЦЮ.....	84
Лемешко О. В. ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ЛОКАЛІЗАЦІЇ НЕСТАНДАРТНИХ СИТУАЦІЙ В ПУНКТАХ ПРОПУСКУ ЧЕРЕЗ ДЕРЖАВНИЙ КОРДОН.....	88
Любченко І. І. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОБДАРОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	92
Мар'євич Н. ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ ВПРАВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО МУЗИЧНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ.....	97
Мельник О. С. ВИКОРИСТАННЯ МОВ ПРОГРАМУВАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	102
Пантелєєв К. В. СУТНІСТЬ, ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ «КУЛЬТУРА ЗДОРОВ'Я-ЗБЕРЕЖЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА-ПРИКОРДОННИКА».....	105
Пічкур М. О., Семенова О. В. РОЛЬ ЗАСОБІВ КОМПОЗИЦІЇ ПРОСТОРОВИХ МИСТЕЦТВ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА.....	109
Погребняк Д. В. ЗМІСТ І СТРУКТУРА ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАЧАЛЬНИКА ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА СПОРТУ ВІЙСЬКОВИХ ЧАСТИН СУХОПУТНИХ ВІЙСЬК ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ.....	115

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Швець О. А. БЕЗПЕРЕРВНА ОСВІТА В НІМЕЧЧИНІ.....	122
---	-----

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Зузяк Т. П. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКІЙ ЖІНОЧІЙ ГІМНАЗІЇ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.).....	127
Наші автори.....	133

CONTENTS

DIDACTICS

Kravchenko L.V. MOTIVATION AS A PRECONDITION OF INTENSIFYING VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY ON LABOUR PROTECTION LESSONS.....	7
Scovrunska T. P. THE HISTORICAL APPROACH IN CONCEPT FORMATION ON SPATIAL MOLECULAR STRUCTURE OF ORGANIC COMPOUNDS.....	11
Ursani N. N. PECULIARITIES OF TEACHING IN SCHOOLS BAROQUE POETRY	14

THEORY OF EDUCATION

Abramchuk O. V., Savchuk I. V. MORAL REFERENCE POINTS IN THE EDUCATION OF TODAY'S YOUTH.....	19
Butenko A. G. DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN ON THE BASIS OF INTEGRATION OF ART DESIGN AND THEATER-GAMING ACTIVITIES.....	22
Zhulkovskiy V. V. THE NATIONAL EDUCATION OF YOUTH, ITS PURPOSE, OBJECTIVES AND MAIN DIRECTIONS	26
Zadorozhna A. LEGAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN AS A NECESSARY COMPONENT OF CREATING A SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION AND TRAINING A NEW GENERATION OF CITIZENS	31
Kupchyk V. MUSICAL SHOW-BUSINESS AS A MEANS OF AESTHETIC EDUCATION OF YOUTH.....	35
Semenyako J. STATUS OF WORK ON EDUCATION OF CULTURE OF CONSUMPTION OF MEDIA PRODUCTS IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN PRACTICE OF THE KINDERGARTEN.....	39

VOCATIONAL EDUCATION

Bilyavets S. ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL AND DIDACTIC PRINCIPLES OF TRAINING SPECIALISTS IN THE FIELD OF BORDER IN WESTERN EUROPE.....	44
Blazhko O. A. STUDENT TEACHING OF FUTURE TEACHERS OF CHEMISTRY IN THE CONDITIONS OF PROFILE HIGH SCHOOL	49
Wang Zhong. TRAINING METHODOLOGY FOR STUDENTS TO LEAD SCHOOL MUSIC ENSEMBLES	54
Haluziak V. CONCEPT OF COMPETENCE IN THE CONTEXT OF DETERMINATION OF THE PROFESSIONAL REQUIREMENTS TO TEACHER'S PERSONALITY.....	59
Horbenko O. B. ART AND PROJECTING ACTIVITY IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE PERSON OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC ART.....	69
Kalandyrets N. N. DIDACTIC PRINCIPLES OF TRAINING FUTURE AGRICULTURAL ECONOMISTS TO ENTREPRENEURSHIP	73
Kovalchuk I. S. CRITERION AND INDICES OF PROFESSIONAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF FUTURE OFFICERS BY MEANS OF HUMANITARIAN DISCIPLINES IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS	77
Kutsenko S. V. ETHNIC-CULTURAL PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER OF CHOREOGRAPHY IN THE CONTEXT OF STUDYING OF FOLK DANCE	84
Lemeshko O. V. THE GROUNDS OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS TO THE FORMATION OF THE FUTURE BORDER GUARD OFFICER'S PROFESSIONAL READINESS TO THE LOCALIZATION OF NON-STANDARD SITUATIONS AT THE BORDER CROSSING POINTS ACROSS THE STATE BORDER.....	88
Liubchenko I. I. DEVELOPING FUTURE SPECIALISTS' CREATIVE GIFTEDNESS.....	92
Mar'yevich N. FORMING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' METHODIC COMPETENCE IN THE PROCESS OF REALIZING INTEGRAL APPROACH TO MUSIC GAME ACTIVITIES	97
Melnyk A. S. USING PROGRAMMING LANGUAGES FOR SPECIALIST TECHNICAL SKILLS.....	102
Panteleev K. V. ESSENCE, CONTENT AND STRUCTURE OF THE CONCEPT «CULTURE OF HEALTHY SAVING OF FUTURE OFFICERS BORDER».....	105
Pichkur M. O., Semenova E. V. THE ROLE OF MEANS OF COMPOSITION OF SPATIAL ARTS IN THE FORMATION OF A CREATIVE PERSONALITY OF THE FUTURE ARTIST-TEACHER.....	109
Pogrebnyak D. V. THE CONTENT AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE CHIEF OF PHYSICAL TRAINING AND SPORTS UNITS LAND FORCES ARMED FORCES OF UKRAINE	115

COMPARATIVE PEDAGOGICS

Shvets O. A. LIFELONG EDUCATION IN GERMANY	122
---	-----

HISTORY OF PEDAGOGY

Zuzyak T. EVOLUTION OF PEDAGOGICAL SKILLS IN THE KAMYANETS-PODOLSKY WOMEN'S GYMNASIUM (END OF THE XIX – EARLY XX CENTURIES)	127
Our authors	133

УДК377.015.31:005.32

МОТИВАЦІЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПТНЗ НА УРОКАХ ОХОРОНИ ПРАЦІ

Л.В. Кравченко

У статті окреслено особливості розвитку професійно-технічної освіти в умовах реалізації Закону України «Про професійно-технічну освіту». Проаналізовано дефініцію «активність». Визначено основні види активності з позицій природних, особистісних та ситуативних характеристик, притаманних людині. Розкрито суть активізації навчальної діяльності учнів професійно-технічних навчальних закладів. Увагу зосереджено, зокрема, на уроках охорони праці. Визначено вплив мотивів та мотивації на пізнавальну діяльність учнів. Узагальнено організаційно-педагогічні умови, що впливають на активізацію мотиваційних компонентів на уроках охорони праці. Виокремлено та охарактеризовано активні методи навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання.

Ключові слова: мотивація, мотиви, активність, активізація пізнавальної діяльності, охорона праці.

МОТИВАЦИЯ КАК ПРЕДПОСЫЛКИ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПТУ НА УРОКАХ ОХРАНЫ ТРУДА

Л.В. Кравченко

В статье обозначены особенности развития профессионально-технического образования в условиях реализации Закона Украины «О профессионально-техническом образовании». Проанализированы дефиницию «активность». Определены основные виды активности с позиций естественных, личностных и ситуативных характеристик, присущих человеку. Раскрыта суть активизации учебной деятельности учащихся профессионально-технических учебных заведений. Внимание сосредоточено, в частности, на уроках охраны труда. Определено влияние мотивов и мотивации на познавательную деятельность учащихся. Обзор организационно-педагогические условия, влияющие на активизацию мотивационных компонентов на уроках охраны труда. Выделены и охарактеризованы активные методы обучения как средство активизации познавательной деятельности учащихся в процессе обучения.

Ключевые слова: мотивация, мотивы, активность, активизация познавательной деятельности, охрана труда.

MOTIVATION AS A PRECONDITION OF INTENSIFYING VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY ON LABOUR PROTECTION LESSONS

L.V. Kravchenko

The article deals with the features of developing vocational education in the conditions of realization of the Law of Ukraine «On Vocational Education». The definition of the concept «activity» is analyzed. Principal activities are identified as natural, personal and situational characteristics, inherent in person. The essence of intensifying educational activity of vocational educational institutions students is revealed. Particular attention is focused on Labor Training lessons. The impact of motives and motivation on students' cognitive activity is defined. The author summarizes the organizational and pedagogical conditions that influence the motivational components of Labor Training lessons. Active learning methods as a means of developing students' cognitive activity in the learning process are singled out and characterized.

Keywords: motivation, motivation, activity, activation of cognitive activity, labor.

Професійно-технічна освіта на сучасному етапі вступає в принципово нову фазу свого розвитку. Оновлення змісту освіти є стратегічним завданням, спрямованим на реалізацію Закону України «Про професійно-технічну освіту». У зв'язку з цим виникає проблема формування в учнів ПТНЗ професійних знань, умінь, навичок, розвитку їхньої духовності, культури, відповідного технічного, технологічного, творчого та економічного мислення. Одним з варіантів вирішення цієї проблеми є активізація навчання учнів. Її особлива значущість полягає в тому, що вчення, спрямоване не тільки на сприйняття навчального матеріалу, але й на формування ставлення учня до самої пізнавальної діяльності. Перетворюючий характер діяльності завжди пов'язаний з активністю суб'єкта. Знання, отримані в готовому вигляді, як правило, викликають труднощі учнів у їхньому застосуванні до пояснення спостережуваних явищ і вирішення конкретних завдань. Одним із суттєвих недоліків навчального процесу залишається формалізм, який проявляється у відриві завчених учнями теоретичних положень, від уміння застосувати їх на практиці.

Одним із перших звернув увагу на необхідність „учити дітей мислити» видатний науковець-педагог Я.А. Коменський. Ідею активізації навчання за допомогою наочності, шляхом активного спостереження й узагальнення та самостійного підведення підсумків висловлювали педагоги І.Г. Песталоцці та Ф.А. Дістервег. Певні доробки із проблеми активізації навчальної діяльності учнів містяться і в працях С. Т. Шацького, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського. Сучасною педагогічною наукою нагромаджено значний досвід щодо активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Психологічний аспект досліджуваної проблеми глибоко розроблений у працях Л. С. Виготського, В. В. Давидова, О. М. Леонтьєва, Н. В. Менчинської, С. Л. Рубінштейна, В. І. Юрченка та інших. Дидактичні та методичні основи активізації пізнавальної діяльності наведені в працях Ю. К. Бабанського, В. П. Безпалька, М. А. Данилова, В. І. Лозової, М. І. Махмутова, Д. Ф. Ніколенко, П. І. Підкасистого, О. Я. Савченко, М. Н. Скаткіна, Н. Ф. Талізінної, Т. Шамової, Г. І. Щукіної, І. Ф. Харламова.

При підготовці учнів ПТНЗдо професійної діяльності, у якості одного з найважливіших виступає питання про роль дисципліни, мета вивчення якої полягає в набутті учнем компетенцій, знань, умінь і навичок для здійснення професійної діяльності за спеціальністю із урахуванням ризику виникнення техногенних аварій й природних небезпек, які можуть спричинити надзвичайні ситуації та привести до несприятливих наслідків на об'єктах господарювання, а також формування в учнів відповідальності за особисту та колективну безпеку.

Як озброїти майбутнього фахівця знаннями щодо загальних закономірностей виникнення небезпек, їхніх властивостей, наслідків їхнього впливу на організм людини, основ захисту здоров'я та життя людини й середовища її проживання вміннями, необхідними для розробки та реалізації засобів та заходів здорових і безпечних умов життя й діяльності?

Пошук умов, які б активізували пізнавальну діяльність учнів на уроках охорони праці, що стосуються організації, форм і методів навчання триває й сьогодні. Ефективність роботи на уроці охорони праці залежить від того, наскільки вмотивовані учні. Добре продуманий і майстерно проведений етап мотивації заряджає учнів ПТНЗ енергією пошуку, прагненням пізнавати нове, долаючи труднощі. Тоді учні працюватимуть з невідомим-захоплюючим інтересом, усвідомлено й послідовно рухаючись до навчальної мети.

Активізація навчальної діяльності учнів є й процесом, і результатом процесу стимулювання їхньої пізнавальної активності. При цьому активну пізнавальну діяльність розглядають не тільки як засіб підвищення навчальних досягнень, а й як метод розвитку розумових здібностей учнів.

Мотивація навчання забезпечує активність особистості, її дії, поведінку й діяльність як вищий прояв активності. Але поняття активності має й спеціальне значення.

Слово «*активність*» походить від латинського *activus* і означає «діяльний», «енергійний», «ініціативний». Дуже часто термін «активний» використовують як протилежний «пасивному» (активний – отже діючий) або як протилежний «реактивному» (активний – отже самостійний, цілеспрямований, діючий не зважаючи на обставини).

Людині притаманні декілька видів активності: природна, абсолютна й незмінна активність людини як біологічної істоти, що реагує на навколишнє середовище, фізіологічно змінюється та інше; активність як риса особистості – відносна, змінна з розвитком людини, зміною обставин її життя й діяльності; активність як ситуативний стан людини в певний момент діяльності, що проявляється в готовності людини реагувати.

Ми будемо розглядати активність саме у третьому значенні. У процесі навчання така активність учня в певний момент діяльності називається пізнавальною активністю й означає психічну готовність учня до навчання. Пізнавальна активність є виразником того, що всі психічні процеси учня (відчуття, сприйняття, пам'ять, уява, мислення, мова), його увага, емоційно-вольова сфера готові до активного опрацювання навчального матеріалу.

Забезпечення пізнавальної активності учня є однією із найважливіших складових активізації навчальної діяльності [1].

Мотивація – це сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які спонукають людину до діяльності, визначають поведінку, форми діяльності, надають цій діяльності спрямованості, орієнтованої на досягнення особистих цілей і цілей колективу. Навчальна мотивація ґрунтується на потребі, яка стимулює пізнавальну активність дитини, її готовність до засвоєння знань. Потреба не визначає характеру діяльності, її предмет окреслюється тоді, коли людина починає діяти. Спонукальна (мотиваційна) складова навчальної діяльності охоплює пізнавальні потреби, мотиви й сенси навчання. Важливою умовою учіння є наявність пізнавальної потреби й мотиву самовдосконалення, самореалізації та самовираження [5].

Мотив повинен бути присутнім як на початку уроку, так і на кожному окремо взятому його етапі. Для цього вчитель має створити систему пізнавальних мотивів. Виділяють три мотиваційних блоки:

1. На початку задіюється основний мотив або мотиваційна композиція, з якими логічно пов'язані цілі уроку.

2. Наприкінці уроку будується мотиваційний міст до наступного заняття. Це оперативна й перспективна мотивація.

3. Упродовж усього заняття діє блок мотиваційної підтримки.

Існує зовнішня та декілька видів внутрішньої мотивації. Для успішного здійснення діяльності необхідна наявність обох типів мотивації – як внутрішньої, так і зовнішньої. Зовнішня мотивація, як правило, націлює учнів на досягнення кінцевого результату вивчення. Внутрішня мотивація має сильний стимулюючий вплив на процес вивчення охорони праці. А для цього необхідно будувати процес навчання таким чином, щоб учні на кожному етапі відчували просування до окресленої цілі. Внутрішня мотивація є близькою й актуальною, адже навчальний процес має бути побудований таким чином, щоб учні на кожному уроці відчували радість від задоволення потреб, специфічних для предмету «Охорона праці».

Особливої уваги вимагає формування внутрішньої (пізнавальної) мотивації. Проблема розвитку внутрішньої мотивації учнів у навчальній діяльності полягає в розкритті змісту та динаміки цього процесу, виявленні особливостей розвитку внутрішньої мотивації та їхнього зв'язку з особливостями ціннісно-мотиваційної сфери дітей, виявленні чинників розвитку внутрішньої мотивації. К.Келлер уводить чотири умови успішної вмотивованої діяльності: інтерес (до теми та діяльності), актуальність, очікування (успіху та контролю), задоволення. Висока мотивація є ознакою ефективної діяльності [1, с. 56].

Вплив мотивації на ефективність пізнавальної діяльності учнів є незаперечним фактом. Проте цей вплив досить складний і неоднозначний. Буває так, що учень, який під впливом внутрішніх і зовнішніх мотивів зацікавлений в досягненні високих результатів, на практиці матиме гірший результат, ніж той учень, що має менше мотивів для ефективності навчання. Відсутність взаємозв'язку між мотивацією й кінцевим результатом навчання зумовлена тим, що на результати навчання впливає безліч інших чинників, як, наприклад, уміння учня, здібності та навички, правильне розуміння поставлених завдань, зовнішнє середовище тощо.

Внутрішня мотивація виникає в учнів у результаті потреби в пізнанні, а зовнішня містить мотиви, що знаходяться за межами навчальної діяльності. Зовнішня мотивація може бути як позитивна, так і негативна. А негативна зовнішня мотивація може розвинути в учня пасивність, безвідповідальність у процесі навчання тощо. До структури мотивації діяльності як правило зараховують декілька мотивів, які утворюють мотиваційний комплекс (ієрархію). Одні мотиви в цій системі мають провідне значення й більшу збуджувальну силу (здійснюють більший вплив на діяльність, частіше активізуються). Роль інших мотивів – нижча. Сила дії того чи іншого мотиву залежить від конкретних обставин життя, впливу інших людей, часових факторів і т.п. Тому ієрархія мотивів хоча і є відносно стійкою, час від часу змінюється. Нижчі мотиви можуть набути більшої активізуючої сили й навпаки.

Досліджуючи активізацію пізнавальної діяльності учнів у навчанні, М.Скакун виділяє різні її способи: проблемне викладання знань; запитання вчителя; дискусія; коментовані вправи; самостійна робота учнів; дослідницький метод; озброєння учнів раціональними прийомами пізнавальної діяльності; створення атмосфери колективної пізнавальної діяльності на уроці й індивідуалізація навчання; формування внутрішніх стимулів; потреба самоосвіти [5, с. 45].

Останнім часом значну увагу науковців і педагогів-практиків приділяють активним методам навчання, які стимулюють пізнавальну діяльність учнів різних вікових категорій. Одним із засобів активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках охорони праці є активні методи навчання:

- евристична бесіда (індивідуальна, групова);
- навчальна дискусія (диспут, круглий стіл, мозковий штурм);
- аналіз та розв'язання конкретних ситуацій;
- ігри (імітаційно-рольової, дидактичної, ділової та ін.);
- творче проектування та ін.

Бесіда здавна вважалася одним із головних збуджувальних методів. Евристична бесіда «найчастіше розглядають як вид проблемного навчання, як система питань, що планує вчитель таким чином, щоб кожне наступне питання випливало з попереднього» [4].

Цей вид бесіди в сучасному ПТНЗ використовують найчастіше, оскільки евристична бесіда ставить перед учнем проблеми, що вимагають власних відповідей на поставлені вчителем запитання. «Учитель, уміло задаючи питання, збуджуючи учнів до роздумів, спрямовує їх йти до відкриття істини. Тому в ході евристичної бесіди учні набувають знання шляхом власних зусиль, роздумів» [4, 156].

На уроках охорони праці доцільно використовувати навчальну дискусію, за допомогою якої учні набувають нових знань, навчаються висловлювати свої думки вголос й обґрунтовувати. Дискусія набуває характеру керованого наукового диспуту, чим збагачує зміст невідомого учням матеріалу, допомагає його впорядкувати й закріпити.

Запровадження навчально-ігрової діяльності сприяє розвитку гармонійно розвиненої особистості через інтерес, успіх, стимул, мотив, емоції, почуття, потреби, розвиток індивідуальних здібностей кожного учня.

Застосування ігор на уроках охорони праці сприяє прояву індивідуальних особливостей учнів, їх розвитку, оскільки створюються умови співпадання інтересів учнів із загальнолюдськими. Це є доказом того, що правильно здійснена мотивація навчальної діяльності учнів на уроці та поява в них інтересу за допомогою навчальних ігор сприятиме підвищенню активізації пізнавальної діяльності учнів.

Активні методи навчання дійсно є важливими компонентами щодо організації навчання учнів, і їхнє застосування сприяє активізації пізнавальної діяльності, яка складається з цілеспрямованої роботи вчителя щодо розроблення змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, які підвищують інтерес, активізують учнів щодо засвоєння знань та формування вмінь і навичок.

Важким чинником розвитку інтересу до навчання, а відповідно, і підвищення активізації пізнавальної діяльності, є реалізація міжпредметних зв'язків, що забезпечує перенесення знань з однієї галузі в іншу. Предмет «Охорона праці» тісно пов'язаний майже з усіма дисциплінами, які вивчають учні ПТНЗ. Успіх занять з охорони праці значною мірою визначає матеріально-технічне забезпечення. Учені-педагоги підкреслюють, що, не впливаючи особливо на кінцеві результати роботи, дидактичні засоби сприяють підвищенню ефективності використання окремих методів професійного навчання і, відповідно, активізують пізнавальну діяльність учнів. Але, на жаль, як зазначає автор, більшість із виробничих майстерень ПТНЗ не завжди забезпечена сучасним обладнанням та дидактичними й технічними засобами, необхідними для оволодіння знаннями й уміннями із майбутньої професії [6, с. 32].

Теоретичне дослідження проблеми дозволяє нам узагальнити організаційно-педагогічні умови, які впливають на активізацію мотиваційних компонентів: зміст освітньої діяльності. Її стимулювання забезпечується через новизну матеріалу, опору на наявний та минулий досвід дитини, усвідомлення значення запропонованого навчального матеріалу для майбутнього тощо; організація навчального процесу. Створення умов, що забезпечують суб'єктну позицію учнів на всіх етапах уроку: мотиваційному, операційно-пізнавальному, оцінно-рефлексивному; форми та методи навчання мають активізувати діяльність учнів, сприяти їхньому інтелектуальному розвитку (проблемне, комунікативне); власна активність особистості, що реалізується в самостійній роботі, яка спрямована на вирішення проблемних завдань і питань, виступає визначальним чинником результативності освітнього процесу й важливою умовою формування мотивації навчання.

Важливе місце в цьому належить організації навчальної діяльності. Вона має бути оптимальною за рівнем складності. Якщо перед учнем стоїть надто просте завдання, воно не викличе в нього інтересу й внутрішньої мотивації, тому що, яким би компетентним не почувався учень, надто просте навчальне завдання не дозволить реалізувати йому свою майстерність і не дасть змоги почуватися впевнено на уроці охорони праці.

Надто складні навчальні завдання, як і надто прості, негативно впливають на формування та зростання внутрішньої мотивації, оскільки не дають учню змоги реалізуватися, виявити ефективність і майстерність у виконуваному, унаслідок чого руйнується почуття компетентності, знижується самооцінка й самоповага.

Отже, ефективність процесу активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках охорони праці забезпечують використанням: змісту навчання; педагогічних стимулів; нетрадиційних форм організації навчання; активних методів навчання; міжпредметних зв'язків; самостійної роботи учнів; матеріально-технічної бази ПТНЗ.

Актуальними напрямками подальшої розробки окресленої проблеми є формування культури охорони праці та культури особистої безпеки учнів ПТНЗ на уроках охорони праці.

Література

1. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : [Учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений] / И. Г. Захарова – Москва : Академия, 2003. – 192 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е.С.Полат. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 272 с.
3. Осадчук Л.А. Методика преподавания физики / Л. А. Осадчук. – Київ : Вища школа, 1984. – 352 с.
4. Романовський О.Г. Дидактичні принципи у підвищенні рівня розуміння навчального матеріалу / О.Г.Романовський// Науково-пізнавальна діяльність учасників освітнього процесу навчальних закладів різних рівнів акредитації: Збірник наукових праць / Проблеми сучасного мистецтва і культури. – Київ: Науковий світ, 2002. – С. 154 – 161.
5. Скакун В.А. Методическое пособие для преподавателей профессиональных учебных заведений / В.А.Скакун. – Москва : Издательский центр АПО, 2001. – 183 с.
6. Ткачук С.І. Впровадження мультимедійних технологій у процес контролю навчальних досягнень учнів на уроках трудового навчання / С. І. Ткачук // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 46. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2007. – С. 401 – 407.

References

1. Zakharova Y. H. Ynformatsyonnye tekhnolohyy v obrazovanyy : [Ucheb. pos. dlyastud. vyssh. ped. ucheb. Zavedenyy] / Y.H.Zakharova – M. : Akademyya, 2003. – 192 s.
2. Novie pedahohycheskyey ynformatsyonnye tekhnolohyy v systeme obrazovanyya : uchebnoe posobyе dlya studentov pedahohycheskykh vuzov y systemi povishenyya kvalyfykatsyy pedahohycheskykh / E.S.Polat, M.Yu.Bukharkyna, M.V.Moyseeva, A.E.Petrov; podred. E.S.Polat. – M. : Yzdatel'skyy tsentr «Akademyya», 2000. – 272 s.
3. Osadchuk L.A. Metodyka prepodavanyya fizyky : / L. A. Osadchuk. – K. : Vyshcha shkola, 1984. – 352 s.
4. Romanovs'kyi O.H. Dydaktychni pryntsypy u pidvyshchenni rivnya rozuminnya navchal'noho materialu / O.H.Romanovs'kyi // Naukovo-piznaval'na diyal'nist' uchastnykiv osvith'oho protsesu navchal'nykh zakladiv riznykh rivniv akredytatsiyi: Zbirnyk naukovykh prats' / Problemy suchasnoho mystetstva i kul'tury. – Kyiv : Naukovy svit, 2002. – S. 154 – 161.
5. Skakun V.A. Metodicheskoe posobyе dlya prepodavateley professyonal'nykh uchebnykh zavedenyy / V.A.Skakun. – M.: Yzdatel'skyy tsentr APO, 2001. – 183 s.
6. Tkachuk S.I. Vprovadzhennya mul'tymediynykh tekhnolohiy u protses kontrolyu navchal'nykh dosyahnen' uchniv na urokakh trudovoho navchannya / S. I. Tkachuk // Zbirnyk naukovykh prats'. Pedahohichni nauky. Vypusk 46. – Kherson: Vydavnytstvo KhDU, 2007. – S. 401 – 407.

УДК 378.016:[547:544.12]-029:9

ІСТОРИЧНИЙ ПІДХІД ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТЬ ПРО ПРОСТОРОВУ БУДОВУ МОЛЕКУЛ ОРГАНІЧНИХ СПОЛУК

Т.П. Сковрунська

У статті розкрито історичний підхід для формування понять про просторову будову молекул органічних сполук. Вагоме значення для розвитку основних стереохімічних понять, їхнє становлення, взаємозв'язок, теоретичне підґрунтя відводиться генезису, який дозволяє прослідкувати їх розвиток в послідовно, так, як вони формувались у науці.

Ключові слова: просторова будова, стереохімія, генезис, будова органічних речовин.

ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПОНЯТИЙ О ПРОСТРАНСТВЕННОМ СТРОЕНИИ МОЛЕКУЛ ОРГАНИЧЕСКИХ ВЕЩЕСТВ

Т.П. Сковрунская

В статье раскрыто исторический подход к формированию понятий о пространственном строении молекул органических веществ. Весомое значение для развития основных стереохимических понятий, их становление, взаимосвязь, теоретическую основу отводится генезису, который позволяет проследить развитие в последовательности, в которой они формировались в науке.

Ключевые слова: пространственное строение, стереохимия, генезис, строение органических веществ.

THE HISTOPICAL APPROACH IN CONCEPT FORMATION ON SPATIAL MOLECULAR STRUCTURE OF ORGANICCOMPOUDS

T.P. Scovrunska

The historical approach in concept formation on spatial molecular structure of organic compounds is revealed in the article. The importance in the development of stereochemical basic concepts, their incipience, intercourse, theoretical substratum, is attached to genesis which allows to track their development just in the same sequence of formation in science.

Keywords: spatial structure, stereochemistry, historical approach, genesis.

У шкільному курсі хімії просторова будова молекул розглядається недостатньо. Учні не орієнтуються навіть в основних стереохімічних термінах і поняттях, мало хто може правильно зобразити просторову будову порівняно нескладної молекули. Такий стан вивчення будови речовин наразі є незадовільним, особливо, якщо врахувати, що стереохімічні знання пронизують, як базові поняття, практично всі грані сучасної хімії. Більше того, знайомство з основами стереохімії, її ідеями та уявленнями часто являється необхідним не тільки хімікам, але й спеціалістам суміжних областей: фізикам, біологам, медикам тощо. Наприклад, особливості просторової будови речовин мають важливе значення для дослідження перебігу біологічних процесів, а також у випадку розробки методів синтезів лікарських засобів, складних природних сполук, полімерів з відповідними властивостями, дослідження механізмів хімічних реакцій. Будову

органічних сполук можна представити в єдності трьох теорій: хімічної, електронної і просторової. При вивченні органічних сполук у курсі хімії ЗНЗ насамперед акцентують увагу на їхню хімічну будову (конституцію), хоча нові програми академічного, профільного й поглибленого рівнів передбачають володіння знаннями про стереобудову. Уведення базових понять стереохімії в зміст навчального матеріалу ЗНЗ обумовлює необхідність формування відповідних знань, умінь і навичок у майбутніх учителів хімії.

Умовою успішного вивчення просторової будови молекул органічних сполук є використання принципу історизму при дослідженні історичної обумовленості появи теорії хімічної будови, історії боротьби ідей, виникнення та спростування теорій та побудова на цій основі проблемних ситуацій; розкриття бутлерівських ідей про будову органічних речовин та встановлення їх зв'язку з електронною теорією та теорією просторової будови; проведення ідей залежності властивостей речовин від їх будови, при цьому розкриваються протиріччя пізнання органічних речовин, у якому критерієм дійсності є експеримент. Особливу роль відводять синтезу, а від нього приходять до пояснення просторової ізомерії.

Історизм передбачає розгляд просторової будови молекул органічних речовин як системи, закономірностей її становлення в часі, розвитку, в динаміці її змін.

Принцип історизму створює умови для проблемного навчання. Наприклад, на основі концепції про тетраедричну будову атома Карбону була створена перша стереохімічна теорія.

Бавгатовчисельні проблеми, пов'язані з поясненням взаємного впливу атомів в молекулах органічних речовин на основі електронної будови, також є відображенням питань, які виникають в історії розвитку понять про просторову будову молекул органічних сполук.

Учення про просторову будову молекул, яке виникло в XIX столітті, як окремий розділ органічної хімії, на сьогодні настільки розвинулося, що стало ядром динамічної світоглядної системи, без ознайомлення з якою формування знань про окремі галузі сучасних природничих наук відбувалося б неповною мірою.

Незважаючи на те, що основні стереохімічні ідеї, постулати й закони порівняно прості й очевидні, однак їхнє успішне використання в подальшій діяльності потребує формування уявлень про просторову будову речовин ще в шкільному курсі хімії. Викладання основ стереохімії потрібно починати за класичним принципом від простого до складного, спочатку вивчаючи базові терміни й поняття з обов'язковим висвітленням сучасних тенденцій розвитку науки та врахуванням розвитку понять та уявлень про просторову будову органічних сполук [4].

Мета статті: розкрити історичний підхід для формування понять про просторову будову молекул органічних сполук, прослідкувати розвиток основних понять, їхнє становлення, взаємозв'язок, виявити боротьбу ідей, точок зору різних учених.

Виклад основного змісту дослідження. Розвиток особистості майбутнього вчителя і його інтелектуального потенціалу може відбуватися тільки в процесі активного сприйняття нової інформації й занурення її в систему вже отриманих знань. Під час викладання органічної хімії в загальноосвітніх навчальних закладах у контексті вдосконалення змісту й методики вивчення основних понять стереохімії бажано б було так скерувати подачу навчального матеріалу, щоб використання проблемного та історичного підходів набуло домінуючого характеру. Для формування знань в галузі стереохімії історичний підхід має особливо важливе значення.

Для висвітлення вагомого значення стереохімії як сучасної базової складової хімії важливо зрозуміти генезис її виникнення та теоретичне підґрунтя.

Термін *стереохімія* (від грецького слова *stereos* – просторовий і хімія) пов'язаний із просторовою будовою (тобто відповідним розташуванням атомів або окремих груп атомів у просторі щодо певних центрів: простого або подвійного/подвійних зв'язків, умовної площини циклів, хіральных центрів тощо) і властивостями (фізичними, хімічними, фізіологічними), які залежать від цього розташування (статична стереохімія), та хімічними реакціями (динамічна стереохімія).

Термін стереохімія запропонований Віктором Мейєром.

Сtereохімія – це «хімія в просторі», вона має свій власний підхід для вивчення молекул, теоретичну базу, спеціальну термінологію для пояснення стереохімічних явищ, а її методи можна застосовувати до всіх, без винятку, молекулярних об'єктів: органічної та неорганічної природи. Основним завданням стереохімії є вивчення впливу просторової будови молекул на хімічні та фізичні властивості сполук.

Найбільш поширеним є історичний принцип в логіці подачі інформації, який полягає в тому, що основні положення, поняття і закони розглядають у тій послідовності, у якій вони формувалися в науці. Оскільки стереохімія є основою, на якій розкриваються сучасні теоретичні уявлення в органічній хімії, її доцільно вивчати в історичному плані. Для формування знань про просторову будову молекул, коли не вистачає фактичного матеріалу й немає експериментальних доказів, це допоможе забезпечити потрібний ступінь переконливості [5, с.63].

Початком історії стереохімії є відкриття французьким ученим Ж.-Б. Біо (1815 р.) оптичної активності в рідинах і розчинах (обертання площини поляризації), а також розділення рацемічних сумішей на оптичні антиподи – енантіомери французьким вченим Л. Пастером, який ще до створення структурної теорії О.М. Бутлерова передбачив, що оптична активність речовин обумовлена асиметричною будовою молекул (1860 р.). До сполук здатних обертати площину поляризованого світла належали скипидар, розчини цукру, камфори й винної кислоти. Такі речовини називали оптично активними. Біо вказав на відмінність між оптично активними неорганічними і органічними речовинами.

В основу стереохімічної теорії були дослідження й висновки, зроблені вченим Луї Пастером. У 1848 р. (до створення теорії хімічної будови) Луї Пастер відкрив ізомерію винних кислот, тобто перший випадок оптичної ізомерії. Учений виявив, що виноградна кислота є сумішшю двох оптичних антиподів – винної кислоти (обертає площину поляризації світла вправо) та її ізомера, який відрізняється від неї лише тим, що обертає площину поляризації світла вліво.

Здатність обертати площину поляризації світла винними кислотами Л. Пастер пояснив молекулярною асиметрією їхньої будови [3]. Він установив, що для солей винної кислоти – тартратів характерна геміедрична будова. Пастер розділив 19 тартратів на дві групи: ті, що відхиляли поляризоване світло вправо і відповідали природній правообертаючій винній кислоті, і ті, що відхиляли поляризоване світло вліво й відповідали невідомій тоді лівообертаючій винній кислоті. При одночасному розчиненні у воді рівних вагових кількостей обох видів кристалів водний розчин не проявляв оптичної активності. У наступні сто років відомо тільки дев'ять подібних прикладів, коли механічним шляхом удалось розділити оптично активні ізомери. У 1848-1854 роках Пастер відкрив четверту оптично неактивну форму винної кислоти – мезовинну кислоту.

Ще в 1872 р. (за два роки до виникнення стереохімії) А. Кекуле в одному із своїх виступів перед хіміками висловив припущення, що основним напрямком тогочасної хімії є вивчення будови сполук на основі знань про зв'язок атомів у молекулі. Цим самим він ознаменував перелом, який виник у хімії з появою класичної теорії хімічної будови. Цей перехідний етап характеризується появою гіпотези, за якою властивості молекул, зокрема хімічні, залежать від складу й хімічної будови, структури, або порядку взаємного зв'язку атомів. Це положення було запропоноване також О. Бутлеровим в 1861 р. [1].

Узагалі між уявленнями про просторову будову органічних сполук і стереохімією існує не лише хронологічний розрив, заповнений становленням теорії хімічної будови, але й те, що вони за своєю суттю були лише гіпотезами, які не перевірялись експериментально й не мали передбачувальних можливостей. Незабаром стереохімія як і теорія хімічної будови стала важливою теоретичною базою органічної хімії [1].

У 1873 р. Йоганн Адольф Вісліценус відкрив ізомерію молочної кислоти, другий випадок оптичної ізомерії, і висловив думку про те, що відмінність цих сполук, однакових за кількісним і якісним складом, обумовлена різним просторовим розташуванням атомів, зв'язаних між собою в однакову послідовність [1].

Перша стереохімічна теорія створена в 1874 р. Я.-Г. Вант-Гоффом (Голландія) та А.Ж. Ле-Белем (Франція) на основі концепції про тетраедричну будову атома Карбону. Теорії Вант-Гоффа і Ле-Беля мають чимало спільного, проте, вони по-різному трактують причини просторового розташування атомів. Обидві теорії визнають, що причиною оптичної активності речовин у розчиненому стані є асиметричний атом Карбону. Вант-Гофф стверджував про сталість розташування замісників у просторі навколо асиметричного атома Карбону й запропонував тетраедричну будову сполук Карбону. Тоді, як Ле-Бель не врахував форму молекули, і його теорія базувалась на загальноприйнятих уявленнях про розташування атомів у молекулі. Учений вважав структуру молекули динамічною: згідно його теорії замісники в молекулі не мають постійного розташування в просторі [2].

Проста й чітка тетраедрична теорія Вант-Гоффа стала основою класичної стереохімії. Після цього швидко нагромаджувався експериментальний матеріал щодо дослідження й синтезу оптично активних речовин, вивчення їхніх фізико-хімічних властивостей, методів отримання в чистому вигляді, фізіологічної дії тощо [3].

Сtereохімічна теорія комплексних сполук А. Вернера (Швейцарія, 1893 р.) базувалась на основі геометричної фігури багатокутника – октаедра. Стереохімія вивчає хіральність об'єктів, а вперше це поняття було введено в фізику У. Томпсоном (1874 р.) та подальшого використання набуло в хімії.

Наступним етапом розвитку класичної стереохімії є вивчення геометричної ізомерії, або *цис-транс* ізомерії. У 1887 р. Вісліценус на основі теорії Вант-Гоффа обґрунтував геометричну ізомерію функціональних похідних етиленових вуглеводнів на прикладі малеїнової і фумарової кислот.

У 1888 р. А. Байер поширив ідеї Вісліценуса на інші вуглеводні. Крім того, А. Байер узагальнив положення класичної теорії валентності й стереохімії, розробив теорію напруження, що пояснювала стійкість циклічних і ненасичених сполук. Основою теорії А. Байера були уявлення про тетраедричну будову сполук Карбону. У 1891 р. Е. Фішер запропонував передавати просторову будову у вигляді проекцій, які зараз називають його ім'ям – проекції Фішера.

Великого значення для розвитку стереохімії набули праці П. Вальдена (Росія, 1895 р., дослідження обертання конфігурації біля sp^3 гібридизованого атома Карбону в реакціях бімолекулярного нуклеофільного заміщення); гіпотеза Г. Заксе і Е. Мора (Німеччина, передбачення неплосинної будови циклічних систем); А. Байєра (Німеччина, вивчення зв'язку стереохімічної будови з реакційною здатністю) та розробки електронографічного методу дослідження просторової будови О. Хасселем (Норвегія); рентгеноструктурного методу визначення абсолютної конфігурації оптично активних сполук І. Біівуттом (Голландія, 1951 р.); створення нової галузі стереохімії – конформаційного аналізу (Д. Бартоном і О. Хасселом). Нобелівську премію з хімії у 1965 р. одержав Р. Вудворд (США) за цикл робіт у галузі стереонаправленого синтезу, у 1969 р. – Д. Бартон і О. Хассел (конформаційний аналіз), у 1975 р. – В. Прелог (Швейцарія) «за дослідження стереохімії молекул і реакцій» та Дж. Корнфорт (Англія) «за дослідження стереохімії ензиматичних процесів».

Отже, варто зауважити, що теорії та відкриття не були спростовані в процесі подальшого розвитку науки, а ввійшли як частина, основа в сучасну теорію уявлень про просторову будову. Генезис досліджуваних теорій та відкриттів дозволяє прослідкувати причини, наукові уявлення, які були передумовами розвитку понять про просторову будову молекул органічних сполук, основні напрямки розвитку теорій. Тут доречно порівняти праці вчених, що працювали в цьому напрямку з відкриттям періодичного закону, до відкриття якого знання про хімічні елементи існували у вигляді фактів, не пов'язаних в єдине ціле, але були спроби класифікації елементів за властивостями. Тому будь-яка наука починається з нагромадження фактів, які з часом учені піддають класифікації, поділу за певними ознаками [5, с.69].

Література

1. Быков Г. В. История стереохимии органических соединений / Г. В. Быков. – Москва : «Наука», 1965. – 372 с.
2. Виттиг Г. Стереохимия / Г. Виттиг. – Москва : ОНТИ «Госхимтехиздат», 1934. – 397 с.
3. Левченков С. И. Краткий очерк истории химии / С. И. Левченков. – Москва : Химия, – 2006. – 325 с.
4. Облик молекулы. Очерк современной стереохимии / М.А. Кузнецов, Б.Л. Мильман, С.М. Шевченко. – Л. : Химия, 1989.- 128 с.: ил. (Вопросы современной химии).
5. Цветков Л.О. Викладання органічної хімії в 10 класі / Л. О. Цветков. – Київ : «Радянська школа», 1971. – 263с.

References

1. Bykov H. V. Ystoryya stereokhymyy orhanycheskykh soedynenyy / H. V. Bykov. – Moskva : «Nauka», 1965. – 372 s.
2. Vytytyh H. Stereokhymyya / H. Vytytyh. – Moskva : ONTY «Hoskhymtekhizdat», 1934. – 397 s.
3. Levchenkov S. Y. Kratkyy ocherk ystoryy khymyy / S. Y. Levchenkov. – Moskva : Khymyya, – 2006. – 325 s.
4. Oblyk molekuly. Ocherk sovremennoy stereokhymyy / M.A. Kuznetsov, B.L. Myl'man, S.M. Shevchenko. – L. : Khymyya, 1989.- 128 s.: yl. (Voprosy sovremennoy khymyy).
5. Tsvetkov L.O. Vykladannya orhanichnoyi khimiyi v 10 klasi / L. O. Tsvetkov. – Kyiv : «Radyans'ka shkola», 1971. – 263s.

УДК 372.882:82 – 1/29

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ПОЕЗІЇ БАРОКО У ШКОЛІ

Н. М. Урсані

У статті проаналізовано особливості викладання поезії Бароко в школі, виділено труднощі щодо сприйняття цього пласту української літератури, що охоплює XVII – XVIII століття. Розглянуто проблеми щодо осмислення особливостей світогляду епохи Бароко, що тісно пов'язаний із аспектами богоцентризму, вираженого у філософії та художній літературі того часу. Подано аналіз програмного матеріалу з української літератури у 9 класі в контексті зазначеної проблеми. Основний акцент зосереджено на ліриці Григорія Сковороди як видатного митця епохи Бароко. А також проаналізовано спроможність учнів щодо сприйняття матеріалу завдяки знанням курсу історії та розділу «Фольклор» із української літератури у 9 класі. Мета дослідження зумовлена необхідністю визначення стану навчально-методичного процесу забезпечення знань учнів щодо епохи, яка віддалена в часовому та світоглядному контекстах.

Ключові слова: Бароко, поезія, філософська лірика.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПОЭЗИИ БАРОККО В ШКОЛЕ

Н. Н. Урсані

В статье проанализировано особенности преподавания поэзии Барокко в школе, выделено трудности относительно восприятия этого пласта украинской литературы, охватывающей XVII – XVIII века. Рассмотрено проблемы по осмыслению особенностей мировоззрения эпохи Барокко тесно связанного с аспектами богоцентризма,

вираженого в філософії і художественній літературі того часу. Проаналізовано програмний матеріал по українській літературі в 9 класі в контексті даної проблеми. Основний акцент зосереджений на ліриці Григорія Сковороди як видатного художника епохи Бароко. А також проаналізовано здатність учнів до сприйняття матеріалу завдяки знанням курсу історії та розділу «Фольклор» з української літератури в 9 класі.

Ціль дослідження обумовлена необхідністю визначення стану навчально-методичного процесу забезпечення знань учнів про епоху, яка віддалена в часі та світоглядному контексті.

Ключові слова: Бароко, поезія, філософська лірика.

PECULIARITIES OF TEACHING IN SCHOOLS BAROQUE POETRY

N. N. Ursani

This article analyzes the features of Baroque poetry teaching in schools, highlighted difficulties in the perception of Ukrainian literature layer covering XVII – XVIII century. The problems concerning the interpretation of baroque worldview features closely related aspects Christianity expressed in philosophy and literature of the time. The analysis of program material with Ukrainian literature in grade 9 in the context of that problem. Difficulties in perception of grade 9 students Baroque poetry in school. The study outlines aspects that can help summarize the semantic accents poetic heritage era in creative works of Gregory Skovoroda. So the emphasis is focused on his lyrics. Also analyzed the ability of the students on the perception of the material through the course of history and knowledge section «folklore» of Ukrainian literature in the 9th grade. The purpose of the study due to the need determine the status of teaching and methodical process to ensure students' knowledge about the era that remote in time and philosophical contexts. The paper expressed the hypothesis that the study of poetic heritage of Gregory Skovoroda should be submitted through the prism of philosophical ideas thinker. Indeed, this approach creates understanding of students about the outlook of the artist, the main trends of Baroque poetry. Issues of freedom, faith, focus on fundamental Christian values – are key aspects of poetry of which can be considered based software works the author. This approach will promote better digestion and philosophical ideas of Skovorod's and their artistic interpretation of the artist fabulist heritage.

Keywords: Baroque, poetry, philosophical lyrics.

Навчальний предмет „Українська література» покликаний розвивати естетичні смаки, пізнавальні інтереси учнів та сприяти формуванню духовно розвиненої, високоморальної особистості. А тому цілком можна погодитися із твердженням Г. Токмань: «Проблемний виклад матеріалу при аналізі лірики постає через формулювання питань, які стосуються не глобальних проблем людства, а найчастіше внутрішнього світу людини» [1, с. 250]. Серед основних завдань на уроках літератури варто виокремити: ознайомлення учнів із кращими зразками духовної культури українського народу, вивчення розуміння витоків української культури, менталітету, способу життя. На заняттях необхідно формувати й розвивати в учнів такі загальнолюдські ціннісні орієнтири, як доброта, гуманізм, повага до батьків тощо. Саме такі ідеї несе поезія Бароко, яка пройнята ідеями теоцентризму та антропоцентризму. Такий глибинний інтерес до світу, створеного Богом, до осмислення в ньому місця людини є наскрізною темою барокової поезії. За умови всебічного аналізу змістової, жанрової та естетичної його специфіки при ознайомленні з художнім твором в учнів з'явиться можливість наблизитися до розуміння літератури як вияву мистецтва, потужного чинника світосприйняття та самоідентифікації. У «Літературознавчій енциклопедії», датованій 2007 роком, бароко відзначається як напрям у мистецтві XVII – XVIII ст., який чітко пов'язаний із такими ознаками, як: релігійна спрямованість, козацький дух, химерність форми, алегорія й символіка [2, с. 231].

Інтерес до вивчення поезії цієї епохи не зникає із II-ї половини XIX століття дотепер. Фундаментальні роботи В. Перетца, І. Франка, М. Возняка, Д. Чижевського, Д. Ушкалова, М. Ласло-Куцюк, В. Шевчука, Д. Білоуса та інших засвідчують про напрацювання дослідників щодо розкриття нових граней феномену Бароко. У методиці вивчення української літератури можна відзначити праці, у яких учні розробляли проблеми підходу щодо вивчення стилів у літературі. Це праці Ю. Бондаренка, В. Гладішева, А. Градовського, С. Жили, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, Г. Клочка, О. Куцевол, Н. Логвіненко, Л. Мірошніченко, Л. Неживої, О. Ніколенко, Н. Савчук, А. Ситченка, О. Слоновської, В. Соболя, Б. Степанишина, Г. Токмань, В. Уліщенко.

Тематика, проблематика, образна система творів розглядають в контексті стилю бароко, філософських та богословських віянь і тенденцій, які ставали предметом осмислення для митців того часу.

Іван Величковський, Лазар Баранович, Климентій Зіновієв, Данило Братковський, Іван Мазепа, Григорій Сковорода – це ключові постаті епохи, в творчому доробку яких вже можна визначити особливості образної системи, виокремити індивідуальний підхід щодо творення універсальної картини світу, особливості стилю тощо.

Теоретико-літературне узагальнення українського бароко зроблено в наукових розвідках В. Бескорсої, І. Гуцуляк, З. Генік-Березовської, М. Корпанюка, А. Макарова, Г. Пехник, А. Ткаченка, О. Ткаченко, Д. Тетеріної, Л. Ушкалова, Д. Чижевського, В. Шевчука тощо.

Варто відзначити, що шкільна програма для вивчення української літератури, побудована за історико-хронологічним принципом, не дозволяє учням познайомитися в повному обсязі із поезією епохи Бароко та її художньо-стильовими особливостями. Перепоною до сприйняття творів постає мова, біблійна тематика текстів, особливості світоглядної системи цієї епохи, яка віддалена від нас у часі. Для повного засвоєння, осмислення текстів епохи Бароко необхідно, щоб учні засвоїли особливості світогляду цієї доби та способи зображення універсальної картини світу в художніх творах того часу. На вивчення таких аспектів спрямовані підручники з історії літератури М. Возняка, Д. Чижевського, В. Шевчук, Д. Білоуса тощо. Наскрізню богоцентричність такої поезії відзначає і Д. Білоус, Л. Ушкалов, Т. Литвин, Б. Степанишин.

Аналіз художнього твору має викликати в юного читача усвідомлення спілкування з мистецтвом, а також збуджувати патріотичні почуття, формувати стійкі переконання, розвивати творче самостійне мислення. Вивчення художньої літератури в школі не повинно обмежуватися набуттям нових знань із національного й світового письменства. Воно має бути безперервним збагаченням учнів. А тому дуже важливо для вчителів-словесників формувати на уроках української літератури в дітей національну свідомість, історичну пам'ять, любов до рідного краю, готувати учнів до постійного процесу художнього переосмислення історичних явищ у літературі. Опрацювання різних точок зору, оцінювання їхньої доцільності, на наш погляд, є важливою складовою уроків української літератури. Д. Чижевський про потребу вивчення літературного напрямку бароко відзначив: «До цих цінностей неможливо та й не потрібно повертатися. Але можливо та потрібно їх актуалізувати, зробити корисними та плідними для нашої сучасності та для майбутнього» [3, с. 345].

У шкільному підручнику для 9 класу оглядово подається інформація про епоху, стиль, короткі відомості про Івана Вишенського, Івана Величковського, Дмитра Туптала, Семена Климовського як видатних діячів української культури оглядово. І більш комплексний підхід спостерігаємо щодо вивчення життя і творчості філософа, просвітителя, поета Григорія Сковороди. А також пропонують розглянути його християнські морально-етичні ідеали на матеріалі байок та лірики. Передбачено, що учні мають знати про життя Г. Сковороди; уміти аналізувати його поезій; уміти сформулювати власне розуміння й актуальність для сьогодення життя положень філософії Г. Сковороди. Для вивчення напам'ять пропонують поезію «Всякому місту – звичай і права». Автори програми вважають, що такі завдання сприятимуть вихованню толерантності, почуття патріотизму та осмисленню важливості реалізації себе як особистості ідей самопізнання та гармонії зі світом. Серед творів для додаткового прочитання пропонують прочитання поезій І. Величковського.

Вивчення літератури поглиблює та розвиває перцептивний, інтелектуальний, творчий потенціал учня, формує його здатність об'єктивно оцінювати художні твори, розуміти значення літератури та мистецтва в житті людини і суспільства в цілому, – відзначає у своїй роботі. «Естетична природа слова в літературному творі» Ф. Д. Пустова [4, с. 3]. За умови всебічного аналізу змістової, жанрової та естетичної його специфіки при ознайомленні з художнім твором дасть учням можливість наблизитися до розуміння літератури як вияву мистецтва, потужного чинника світосприйняття та самоідентифікації.

Мета дослідження пов'язана із формуванням нових аспектів щодо вивчення барокової поезії в школі. На наш погляд, відхід від соціальних акцентів, перенесення проблематики творів Г. Сковороди в русло філософських ідей, пов'язаних із уявленнями людини Бароко про Бога, про цілі та завдання її в земному житті, сприятиме поглибленому вивченню ідейних домінант цієї доби, які яскраво представлені у творчості видатного мислителя доби Григорія Сковороди. Саме тому до ключових завдань роботи ми відносимо пошук філософських ідей, проблемних аспектів, які були основними в епоху Бароко, які би були наскрізними у творчій спадщині Г. Сковороди як філософа, поета, байкаря.

Звичайно, таке тематичне наповнення уроків української літератури у 9 класі у загальноосвітніх навчальних закладах відповідають меті щодо сприйняття української літератури, утвердження творчих настроїв нового покоління, виховання високих рис шляхетності, розуміння характеру духовних прагнень та вчинків героїв твору. Проте, на наш погляд, у зв'язку з урахуванням вікових особливостей учнів, учитель має провести на уроці велику підготовчу роботу з учнями щодо осмислення текстів Г. Сковороди «Всякому городу нрав і права» та «De libertate». Адже література епохи Бароко представлена творами, які потребують коментування учителя та відповідно спрямованого матеріалу в підручнику «Українська література» за 9 клас. Скованість художньої літератури релігійною ідеологією, зв'язок із натурфілософією, інтерес до людської долі, зумовленої грою земною земних обставин, виробляють відповідні способи зображення предметів, ідей тощо. На цьому етапі при вивченні літератури учні засвоюють ширші основи літературної культури, яка є передумовою їх подальших духовних потреб читання та естетичного самовиховання. Методика вивчення життя і творчості Г. Сковороди має давні й міцні традиції, досить добре опрацьована. Монографічну тему «Григорій Сковорода» в підручнику Б. Степанишина «Давня українська література в школі», датованому 2000 роком, рекомендовано спланувати таким чином: перший урок – життєпис письменника-філософа; другий – збірка «Сад божественних пісень», її жанри; третій –

збірка «байки Харківські» та притчі; четвертий та п'ятий урок – філософія Г. Сковороди; шостий – сьомий урок – завершення монографічної теми [6].

На третьому уроці учні розглядають байки та притчі. Варто відзначити, що Г. Сковорода – не лише видатний поет лірик, а й видатний байкар. На думку О. Слоньовської, учитель зобов'язаний дати учням ґрунтовні знання про байку, оскільки вони стануть фундаментом для вивчення творчості Є. Гребінки, П. Гулака-Артемовського, Л. Глібова. Отже, значну частину уроку прийдеться вести лекційним методом із обов'язковим надиктовуванням окремих положень у зошити [7].

Важливим чинником засвоєння матеріалу є й міжпредметні зв'язки літератури з історією України. Їх легше прослідкувати в розділі «Усна народна творчість», де учні можуть познайомитися із характерними думками та історичними піснями, створеними у XVII – XVIII століттях. Походження й розвиток цих жанрів пов'язані із давньоруською епічною традицією, спільною для слов'янських народів. Їм притаманна прив'язаність сюжетів, мотивів, образів до історичної дійсності, до певного місця і часу, до великих подій і історичних діячів [8, с.6], – відзначає у вступній статті до антології «Українська література XVII століття». Події, переосмислені у фольклорі, подають художню інтерпретацію подій: «Дума про козака Голоту», «Дума про Марусю Богуславку», історична пісня ««Ой висипався хміль із міха». Такі тексти є легкими для сприйняття й переосмислення учнями 9 класу.

Зв'язок із попереднім матеріалом учні можуть прослідкувати на основі постаті Богдана Хмельницького. Уславлення гетьмана в цьому контексті видається вмотивованим: «Слава навіки буде з тобою, / Вольності отче, Богдане-герою!» [9, с. 91].

Як правило, автори шкільних підручників розглядають програмні твори як зразки громадянської лірики, при цьому звертають увагу лише на соціальні чинники: посилення кріпацтва, зруйнування Запорізької Січі Катериною II та позбавлення козаків завойованої вольності. Такі акценти спонукають до висновків щодо вияву громадянської позиції поета в період кріпацтва, оспівування волі як соціального блага. Цей підхід щодо розгляду поезії, звужує, на наш погляд, змістові домінанти твору. Варто би було приділити увагу філософським поглядам Г. Сковороди та їхньому художньому переосмисленню щодо проблеми свободи у творі «De libertate».

Воля, свобода, своєбодність набули тоді у літературі Бароко особливого звучання. Божественний дар, пов'язаний із проблемою праведного вибору людини, її прагнення щодо духовної величчї, набуття здатності мислити правильно набуває нового осмислення. Фактично вирішення такої дилеми пропонують читачеві в контексті значення добра від свободи: « Кажуть неначе воно золотее? / Ні ж бо не злотне: зрівнявши все злото, / Проти свободи воно лиш болото» [9, с. 91]. Проте такий вибір має бути виваженим кроком у житті героя. У цьому сенсі звернення до постаті Б. Хмельницького є лише унаочненням того, що рішення героя не обмежуються у сфері його відповідальності на земному шляху. Його оцінка пов'язана і з життям вічним: «О, якби в дурні мені не пошитись, / щоб без свободи не міг я лишитись» [9, с. 91].

Вибір людини є характерною дилемою й для героя поезії «Всякому городу нрав і права» Г. Сковороди. На наш погляд, для автора важливо було не лише проаналізувати різні соціальні прошарки, діяльність таких соціальних інститутів, як суд, зокрема, але й важливо було би задекларувати позицію християнина, глибоко віруючої людини. На такі міркування нас спонукають як філософські погляди Григорія Сковороди щодо Небесної Держави та його ставлення до Священного Письма, так і структура збірки «Сад Божественних пісень». У зв'язку із цим ми можемо говорити, що для ліричного героя світ небесний є важливішим за земне життя. Отже, відтворення та таврування соціальних форм поведінки не є важливими для життя вічного в розумінні ліричного героя. Терти панські кутки заради кар'єри, будувати будинки, розводити собак та худобу, кохати, брати участь у студентських диспутах – це речі, які не знадобляться в житті вічному. Саме на нього вказує рефрен: «А мні одна тольки в світі дума, / А мні одно только не йдет с ума» [9, с. 67]. Не очікованим для читача є різка оцінка земних клопотів: «Всякому голову мучит свой дур», – яка і слугує вираженням ставлення ліричного героя до діяльності людей на землі. У творчості Г. Сковороди переважає акцент на християнські цінності, пов'язані із життям вічним. У цьому сенсі позиція мислителя є зрозумілою в контексті барокових цінностей. Ліричний герой постійно пам'ятає про смерть: « Смерте страшна! замашная косо! / Ти не щадиш і царських волосов, / Ти не глядиш, гді мужик, а гді цар...» [9, с. 67]. Суто народна традиція зображення смерті в поезії Г. Сковороди набуває іншого звучання. Перед Богом є рівними й мужик, і цар, і важливою є лише «совість, як чистий кришталь» для життя вічного.

На стикові таких аспектів учням буде зрозумілою та близькою творчість І. Величковського, яка запропонована в програмі для додаткового опрацювання. Зокрема, зміст його збірок «Млеко», «Зегарек цілий з полугегарком». Спрямування барокових авторів на духовні орієнтири християнства є ключовими в поезії Бароко. А тому орієнтація лише на соціальні маркери, на наш погляд, є не виправданою для повного сприйняття програмних творів цієї культурно-історичної епохи. Свої філософські ідеї Григорій Сковорода інтерпретує й у байці. Зокрема, вивчення таких творів як «Бджола і Шершень», «Зозуля і Дрізд» сприяє

усвідомленню учнями філософської ідеї спорідненої праці. Її художня інтерпретація надає можливість унаочнення, легкості сприйняття учнями.

Запропонований нами аспект сприятиме більш легкому та доступному засвоєнню учнями ознак епохи Бароко, зокрема, щодо усвідомлення феномену богоцентризму у світогляді, філософії, літературі того часу. Такий підхід сприяє осмисленню творчості Г. Сковороди в єдиному логічному ідейному єднанні філософа, поета, байкаря та особистості, у якій репрезентується ціла епоха. Творче читання поезії Бароко не можливе без звернення до філософської проблематики як основи його поетичної спадщини. Такий підхід сприятиме напрацюванню нових розробок учителя-словесника щодо творчості Григорія Сковороди.

Література

1. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Г.Л. Токмань. – Київ : Міленіум, 2002. – 320 с.
2. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. – Т.1 / Авт.-уклад. Ю.І. Ковалів. – Київ : ВЦ «Академія», 2007. – 608 с. – (Енциклопедія ерудита). Літературознавча енциклопедія : у 2 томах. – Т.2 / Авт.-уклад. Ю.І. Ковалів. – Київ : ВЦ «Академія», 2007. – 625 с. .
3. Чижевський Д.І. Історія української літератури / Д.І. Чижевський. – Київ : ВЦ «Академія», 2008. – 568 с. .
4. Авраменко О.М. Українська література: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О.М. Авраменко, Г.К. Дмитренко – Київ : Грамота, 2009. –304 с.
5. Пустова Ф. Д. Естетична природа слова в літературному творі / Ф. Д. Пустова. – Донецьк: «Східний дім», 2002. – 52 с.
6. Степанишин Б.І. Давня українська література в школі / Б.І. Степанишин. – Київ : Либідь, 2000. – 504 с.
7. Слоньовська О.В. Конспекти уроків з української літератури. Нове прочитання творів. 9 клас / О.В. Слоньовська.– Київ : Рідна мова, 2000. – 592 с.
8. Кречотень В.І. Українська поезія XVII ст. в системі східноєвропейської літератури бароко / В.І. Кречотень // Українське бароко. Матеріали I конгресу Міжнародної асоціації України (Київ, 27 серпня – 3 вересня ,1990. – Київ, 1993. – С. 57 – 60.
9. Сковорода Г.С. Твори: у 2 т. [Works: in 2 t.] –Т.1 / Г.С. Сковорода. – Київ : ТОВ «Видавництво «Обереги»», 2005 – [2-е вид., виправ. / Передм. О.Мишанича.] –528 с.

References

1. Tokman' H.L. Metodyka vykladannya ukrayins'koyi literatury v starshiy shkoli: ekzystentsial'no-dialohichna kontseptsiya / H.L. Tokman'. – Kyiv : Milenium, 2002. – 320 s.
2. Literaturoznachna entsyklopediya : u 2 t. – T.1 / Avt.-uklad. Yu.I. Kovaliv. – Kyiv : VTs «Akademiya», 2007. – 608 s.
3. Chyzhevs'kyi D.I. Istoriya ukrayins'koyi literatury / D.I. Chyzhevs'kyi. – Kyiv : VTs «Akademiya», 2008. – 568 s.
4. Avramenko O.M. Ukrayins'ka literatura: pidruch. dlya 9 kl. zahal'noosvit. navch. zakl / O.M. Avramenko, H.K. Dmytrenko – Kyiv : Hramota, 2009. –304 s.
5. Pustova F. D. Estetychna pryroda slova v literaturnomu tvori / F. D. Pustova. – Donets'k: «Skhidnyy dim», 2002. – 52 s.
6. Stepanyshyn B.I. Davnya ukrayins'ka literatura v shkoli / B.I. Stepanyshyn. – Kyiv : Lybid', 2000. – 504 s.
7. Slon'ovs'ka O.V. Konspekty urokiv z ukrayins'koyi literatury. Nove prochyttannya tvoriv. 9 klas / O.V. Slon'ovs'ka.– Kyiv : Ridna mova, 2000. – 592 s.
8. Krekoten' V.I. Ukrayins'ka poeziya XVII st. v systemi shhidnoyevropeys'koyi literatury baroko / V.I. Krekoten' // Ukrayins'ke baroko. Materialy I konhresu Mizhnarodnoyi asotsiatsiyi Ukrayiny (Kyiv, 27 serpnya – 3 veresnya 1990 r.), 1990. – Kyiv, 1993. – S. 57 – 60.
9. Skovoroda H.S. Tvory: u 2 t. [Works: in 2 t.] –Т.1 / H.S. Skovoroda. – Kyiv : TOV «Vydavnytstvo «Oberehy»», 2005 – [2-e vyd., vyprav. / Peredm. O.Myshanycha]. –528 s.

УДК 378.147

МОРАЛЬНІ ОРІЄНТИРИ У ВИХОВАННІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

О.В. Абрамчук, І. В. Савчук

У статті розглянуті проблеми духовності, моральності, гуманізму, які набувають актуальності в періоди соціальних криз, коли руйнуються попередні ідеали, ціннісні орієнтації минулих поколінь, відсутня національна ідея.

Стаття освітлює можливі шляхи становлення та розвитку особистості в сучасних умовах, яка має певні моральні якості, моральні почуття, моральну вихованість.

Ключові слова: моральне виховання, моральні якості, моральні почуття, ціннісні орієнтації, гуманізм, честь, чесність, сумління.

ПРАВСТВЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ В ВОСПИТАНИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

А.В. Абрамчук, И. В. Савчук

В статье рассмотрены проблемы духовности, нравственности, гуманизма, которые приобретают актуальность в период социальных кризисов, когда рушатся прежние идеалы, ценностные ориентации прошлых поколений, отсутствует национальная идея.

Статья раскрывает возможные пути становления и развития личности в современных условиях, которая имеет определенные моральные качества, нравственные чувства, нравственную воспитанность.

Ключевые слова: нравственное воспитание, моральные качества, нравственные чувства, ценностные ориентации, гуманизм, честь, честность, совесть.

MORAL REFERENCE POINTS IN THE EDUCATION OF TODAY'S YOUTH

O.V. Abramchuk, I.V. Savchuk

The article reveals issues of spirituality, morality, humanism, which obtain actuality in times of social crisis, when earlier ideals, values of past generations are destroyed, national idea is absent. Also are disclosed moral priority areas of youth education and are lighted ways of forming moral qualities of a personality.

The formation of the individual in modern conditions is a complex multi-faceted a process that consists of the formation of moral values, ideals, interests, preferences and cultural traditions, norms of relations between close people and society, education of cultural behavior and aesthetic skills, the ability to distinguish between good and bad in life, to respect good in people's actions, to see the beauty in nature, art, painting, literature and music, to develop individual skills, to seek achievement of national and universal ideals.

Keywords: moral education, moral qualities, moral feelings, value orientations, humanism, honor, honesty, conscience.

Питання духовності, моральності, гуманізму набувають актуальності в періоди соціальних криз, коли руйнуються попередні ідеали, ціннісні орієнтації минулих поколінь, відсутня національна ідея.

Сьогодні наше суспільство має нагальну проблему у високоморальній особистості. Першочерговим завданням освіти є виховання такої особистості, здатної зробити вибір, прийняти рішення з позицій моралі.

З позицій пріоритету гуманістичних цінностей, унікальності людини розглядають моральне оновлення суспільства І. Геращенко, Д. Донцов, В. Ковальчук, І. Кравченко. Вони доводять, що сформованість моральних ціннісних орієнтацій – найважливіша передумова активності особистості в соціальній та культурно-історичній творчості. Незважаючи на широке вивчення різноманітних аспектів морального виховання, проблема формування морального світу молоді людини залишається недостатньо розкритою.

Метою статті є розгляд проблеми моральних орієнтирів у вихованні сучасної молоді.

Російський педагог К.Д.Ушинський писав, що «мистецтво виховання має ту особливість, що майже всім здається справою знайомою та зрозумілою, а декому навіть легкою, – і тим зрозумілішим і простішим здається воно, чим менше людина з ним знайома, теоретично або практично» [1].

Виховання по своїй суті покликане бути мистецтвом, а не ремеслом, яким його найчастіше роблять обставини, вимоги життя.

Моральна мудрість відбила те, що людину виховують упродовж усього життя. Кожен вік: дитинство, юність, зрілість, старість – має своє моральне обличчя й моральний світ, а нерозуміння цього ускладнює спілкування людей різного віку.

Як можна впливати на особистість? Як потрібно виховувати? Ці питання у центрі морального виховання. Людина не байдужа до оцінки, думки про неї інших людей. На неї можна вплинути за допомогою похвали й осудження, пошани й презирства, переконання і примусу, нагороди й покарання, авторитету й прикладу, ласки й суворості, осміяння й байдужості. Кожний з цих виховних засобів стає справжнім стимулом виправлення, коли відповідає внутрішній готовності, необхідності людини стати кращою, чистішою, тобто з прагненням до самовдосконалення.

Моральне виховання цінне не лише тому, що воно сприяє соціалізації особистості, можливості стати справжнім громадянином, вірним сім'янином, сумлінним працівником, переконаним патріотом і т.д. Завдяки вихованню виявляють найкращі сторони людини, визначають її потяги до морального вищого, досконалого ідеалу. Моральне виховання має бути орієнтовано на майбутнє. Його покликання, за словами Л.Толстого, «виховувати людину, гідну для майбутнього». Лише тоді вона зможе стати «гідним членом того покоління, в якому їй прийдеться жити». «Не можна виховувати, не передаючи знання; будь-яке знання діє виховуючи». Ці слова Л.Толстого повинен узяти на озброєння кожен учитель, вихователь, викладач [2].

В.Гюго належать такі слова: «Виховання – справа совісті...» На жаль, більшість викладачів ВНЗ вважає, що проблему виховання особистості можна вирішити, опираючись лише на збільшення об'єму знань, на поширення обізнаності, інформованості студентів. Безумовно, знання потрібні й важливі, без них не може бути кваліфікованого фахівця. Але чому ж навіть найпідготовленіші студенти бувають байдужими до своєї майбутньої професії? Скільки завгодно можна говорити студенту про необхідність праці, обов'язок, честь, совість, але якщо не вплинути на його почуття, результат буде незмінним – усе буде зводитися до отримання високих балів. Почуття, як відомо, є найважливішими спонукальними стимулами до діяльності особистості. У формуванні такої особистості важливе значення належить її моральному рівню й культурі почуттів.

Моральна особистість – це особистість, яка має певні моральні якості й почуття. Моральна вихованість студента може бути в єдності із моральним сумлінням, почуттями та поведінкою, що досягаються за допомоги цілеспрямованої організації всього процесу виховання. Моральні переконання складаються в результаті двох взаємозв'язаних процесів: розуміння дійсності й переживань. Ще М. Добролюбов писав, що «переконання та знання лише тоді й можливо вважати справжніми, коли вони проникли в душу людини, злилися з її почуттям та волею...» [3].

Навчальний процес у ВНЗ має великі можливості для формування не лише понять, знань, переконань, але й почуттів. У почуттях відкривається якісна своєрідність ставлення людини до навколишнього світу.

Досвід підтверджує, що якнайрозвинутіші моральні почуття особистості студента, то вищі його ідеали, благородніша мета. Нерозвинутість почуттів призводить до черствості, байдужості. Особливо зараз у скрутній кризовій ситуації, яка склалася в суспільстві, необхідно звертатися до почуттів найвищих – моральних, які впливають на стосунки між людьми, закликати до правил та норм моралі в суспільстві, до дружби, любові, честі, гідності, справедливості, гуманізму, патріотизму, інтернаціоналізму. Хіба ці почуття можуть застаріти, а заклик повернення до них бути невчасним.

Моральні почуття регулюють стосунки між людьми, між людиною та суспільством. Почуття людини надають змогу дослідити процес розвитку особистості. Вони здатні змінити духовний світ їхніх носіїв, вплинути на формування їх як особистостей. Переживання певних моральних почуттів сприяє підвищенню активності в різних сферах життєдіяльності, стимулює вчинки, які проявляються у формі бажання досягти мети, вирішити конкретні задачі.

Першоосновою високих моральних почуттів є гуманізм. Виховувати гуманність – це означає виховувати доброту, душевну щирість, навчати виявляти ці почуття у звичайних ситуаціях; уміти бачити та цінити все найкраще в інших. Одним із найважливіших завдань щодо виховання гуманності у студентської молоді є виховання уважного ставлення до почуттів навколишніх людей, здібності до співчуття. Любов до людей, уважність, турботливість, бажання прийти на допомогу тим, кому це потрібно; віра в людину, повага до людської гідності; нетерпимість до несправедливості, байдужості та жорстокості – ось що потрібно щеплювати молодому поколінню.

Формування гуманності студентів визначають спрямованістю всього навчально-виховного процесу ВНЗ. На допомогу викладачеві приходять література, мистецтво, природа, які возвеличують людину, виховують, пробуджують добрі почуття. Найбільш ефективним у вихованні моральних якостей повинен бути моральний ідеал викладача, його особистий приклад: почуття обов'язку при виконанні своєї справи, особиста честь, людська гідність, сумління. Ці поняття й формують моральний склад людини.

«Почуття честі», «добре ім'я», «чисте сумління» – категорії не застаріли. Честь не лише високе сприйняття своєї моральної репутації, прагнення заслужити високу позитивну оцінку друзів, колективу, їх повагу, це – важливий внутрішній стимул суспільної активності, який має і зовнішні прояви – у вчинках, у ставленні до навчання, до обов'язків тощо.

Сумління – внутрішня самооцінка особистістю своїх вчинків, гарант моральності. Наявність цього закликає не лише до виправлення вже зроблених помилок, але й зупиняє перед новими.

Такі риси закладають основу для інших моральних якостей – чесності, правдивості, сумлінності, формують у молодій людини почуття гідності, що переходять у якість характеру особистості. Виховання таких почуттів – це морально-психологічна проблема формування нового покоління, це соціальна проблема, яка забезпечує виховання громадян майбутнього [4]. Виховання почуттів – складний й важливий аспект формування особистості. Виховання моральних почуттів – відповідальне завдання батьків, педагогів, суспільства перед історією. Тут необхідні: історичний досвід, педагогічна майстерність, творчість, ентузіазм, а головне – любов. «Навчаються у тих, кого люблять», – казав В.Гюго.

Особливу роль і найбільші можливості мають у цьому напрямі викладачі. Формування особистості – процес неперервний і виключно складний: розвиток індивідуума здійснюється спільно з саморозвитком, самовихованням, соціалізацією. Необхідно враховувати фактори, на основі яких розкриваються потреби, інтереси, нахили, здібності, характер, а також здоров'я, працездатність та ін. Навчання й виховання мають органічно поєднуватись і сприяти становленню цілісної та всебічно розвиненої особистості – ідеалу, що йде з глибини віків. Виховний ідеал – запорука виховання справжньої людини, з кращими рисами характеру та життєвими орієнтирами.

Неабияку роль у формуванні моральних якостей особистості відіграють умови навчально-виховного процесу: гуманізація взаємин між вихователями й вихованцями, повага до особистості, розуміння її запитів, інтересів, гідності, довір'я до неї; щирість, людяність, доброзичливість, милосердя у міжособистісних стосунках.

Розвиток особистості – процес цілісний, спрямований на сучасні реалії, життя в суспільстві, професійну діяльність, продуктивну працю, а саме: формування готовності до життєвої адаптації в умовах ринкових відносин; професійних навичок і вмінь; прищеплення поваги до будь-якого виду трудової діяльності, любові до людей, вітчизни. Для того щоб виховувати всебічно розвинену особистість недостатньо формувати окремі сторони або якості (інтелектуальні, фізичні, моральні, естетичні, трудові), необхідно ці якості поєднувати, ставити на національну основу. Ефективність морального виховання зростає в разі його опори на народну мудрість, традиції, звичаї, обряди, які містять у собі високі духовні цінності (ідеї, ідеали, погляди, поведінкові норми), збагачені тисячолітнім досвідом народу, несуть могутній моральний потенціал, спрямований на виховання особистості і громадянина своєї країни.

При утвердженні принципів загальнолюдської та національної моралі (правди, любові, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності та ін.) має вагу не тільки і не стільки просвітницька діяльність, скільки перетворення моральних знань, які набуває молодь, у її переконання, стійкі моральні почуття і вчинки.

Досягнення морального ідеалу поєднують із вирішенням навчально-виховних завдань, метою яких є: підготовка особистості, що орієнтується в сучасних історичних, економічних, культурних ситуаціях, здібної до самореалізації, саморегуляції, самовизначення; залучення до національно-культурних традицій, збагачення загальнолюдськими цінностями світової культури; забезпечення високого рівня професійної компетенції; стимулювання постійного пошуку, безперервного самовдосконалення, самоосвіти; формування потреб та умінь підтримувати своє фізичне та духовне здоров'я, професійну працездатність в умовах конкуренції [5].

Становлення особистості в сучасних мовах – складний багатогранний процес, який складається з формування моральних цінностей, ідеалів, інтересів, уподобань, культурних традицій, норм взаємин між близькими людьми і в суспільстві, виховання культури поведінки, естетичних навичок, умінь відрізняти добре й погане в побуті, поважати прекрасне у вчинках людей, бачити красу в природі, творах мистецтва, живопису, літератури й музики, розвивати індивідуальні здібності, прагнути досягнення національних та загальнолюдських ідеалів.

Література

1. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 т. / редкол.: А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский, В. Я. Струминский ; [сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский] ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948 – 1952. Т.8. : Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – 1950. – С.11.
2. Толстой Л.Н. Мысли мудрых людей на каждый день / Л.Н. Толстой. – М. : Типография Товарищества И. Д. Сытина, 1905. – 372с.
3. Добролюбов Н.А. Избранные философские сочинения в 2 т. / Н.А. Добролюбов. – М. : Академия наук СССР. Институт философии, 1948. Т.2: ред., авт. предисл. М. Т. Новчук. – Москва : Политическая литература, 1948. – С.250.
4. Ставряні С.М. Ціннісні орієнтації молоді / С. М. Ставряні // НДІ педагогіки. Матеріали конференцій. – Дрогобич, 1990. – С.42-44.
5. Концепція національного виховання // Рідна школа. – К., 1995. – №6. – С.18-25.

Reference

1. Ushinskiy K.D. Sobranie sochineniy v 11 t. / redkol.: A. M. Egolin (gl. red.), E. N. Medynskiy, V. Ya. Struminskiy ; [sost. i podgot. k печати V. Ya. Struminskiy] ; Akad. ped. nauk RSFSR, In-t teorii i istorii pedagogiki. – M. ; Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1948 – 1952. T.8. : Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyit pedagogicheskoy antropologii. – 1950. – S.11.
2. Tolstoy L.N. Myisli mudryih lyudey na kazhdyiy den / L.N. Tolstoy. – M. : Tipografiya Tovarischestva I. D. Syitina, 1905. – 372s.
3. Dobrolyubov N.A. Izbrannyye filosofskie sochineniya v 2 t. / N.A. Dobrolyubov. – M. : Akademiya nauk SSSR. Institut filosofii, 1948. T.2: red., avt. predisl. M. T. Novchuk. – Moskva : Politicheskaya literatura, 1948. – S.250.
4. Stavroyan I S.M. TsinnIsnI orIEntatsIYi molodI / S. M. Stavroyan I // NDI pedagogIki. MaterIali konferentsIYi. – Drohobich, 1990. – S.42-44.
5. KontseptsIya natsIonalnogo vihovannya // RIIdna shkola. – K., 1995. – #6. – S.18-25.

УДК 373.2.015.31-053.4:7

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАЦІЇ ХУДОЖНЬОЇ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ ТА ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

О.Г. Бутенко

У статті висвітлено особливості розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку на засадах інтеграції художньої дизайнерської та театральної-ігрової діяльності. Закцентовано увагу на тому, що взаємодія мистецтв, упровадження в практику програм комплексного розвитку дитини були й залишаються найважливішими завданнями психолого-педагогічної науки. Доведено, що результатом інтеграції художньої дизайнерської та театральної-ігрової діяльності є цілісний художньо-естетичний розвиток дітей. У цьому випадку інтеграція наділена значними можливостями формування в дітей ціннісних орієнтирів, морально-естетичних відношень та художнього інтересу.

Ключові слова: творчість, творчі здібності, художньо-творчі здібності, старший дошкільний вік, інтеграція, художня дизайнерська діяльність, театральна-ігрова діяльність.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДИЗАЙНЕРСКОЙ И ТЕАТРАЛЬНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.Г.Бутенко

В статье высветлены особенности развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста на основе интеграции художественной дизайнерской и театрально-игровой деятельности. Акцентировано внимание на том, что взаимодействие искусств, внедрение в практику программ комплексного развития ребенка было и остается важнейшей задачей психолого-педагогической науки. Доказано, что результатом интеграции художественной дизайнерской и театрально-игровой деятельности является целостное художественно-эстетическое развитие детей. В этом случае интеграция обладает значительными возможностями формирования у детей ценностных ориентиров, нравственно-эстетических отношений и художественного интереса.

Ключевые слова: творчество, творческие способности, художественно-творческие способности, старший дошкольный возраст, интеграция, художественная дизайнерская деятельность, театральная-игровая деятельность.

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN ON THE BASIS INTEGRATION OF ART DESIGN AND THEATER-GAMING ACTIVITIES

A.G. Butenko

The article highlights the features of the development of creative abilities of children of preschool age through the integration of art and design of theatrical and gaming activities. The attention to the fact that the interaction between art, implementation of the programs for the integrated development of the child has been and remains the most important task of psychological and pedagogical sciences. It is proved that the result of the integration of art and design theatrical game activity is an integral artistic and aesthetic development of children. In this case, the integration offers significant possibilities of formation of values in children, moral and aesthetic relations and artistic interest.

Keywords: creative, creativity, artistic and creative abilities of the senior preschool age, integration, design art activities, theater and games activities.

У сучасних умовах розвитку суспільства й модернізації освіти особливої актуальності набувають проблеми формування в дітей здібностей, що дозволять їм надалі самостійно поповнювати й коригувати свої знання, орієнтуватися в потоці інформації, пристосовувати свої можливості до потреб суспільства.

Початковий старт становлення й розвитку творчої, діяльної, ерудованою, компетентної особистості розпочинається в дошкільному віці, коли закладаються основи духовного розвитку особистості, формуються її естетична свідомість та художня культура. У цей період у дитини з'являється потреба в художній діяльності.

Завдання педагогів дошкільних установ – наповнити життя дитини мистецтвом, увести її у світ музики, образотворчого мистецтва, літератури, театру, танцю; ввести мистецтво в повсякденне життя дітей; створити умови для дитячої художньої творчості. Мистецтво, художня діяльність – одна із найважливіших сфер духовного життя людства. Процес виховання – це не тільки вплив дорослого на дитину, але й діяльність самої дитини. Правильна організація дитячої діяльності, педагогічне керівництво нею є основним освітньо-виховним завданням дошкільного навчального закладу.

Аналіз історичного досвіду роботи з дітьми дошкільного віку в галузі естетичного виховання показав, що, опираючись на досягнення педагогіки, психології, філософії, генетики, фізіології, дослідження в цій галузі проводили Б. Асаф'єв, П. Блонський, Н. Брюсова, Л. Виготський, С. Моложавий, О. Руднева, М. Рибнікова, Н. Сац, О. Фльорина, С. Шацький, В. Шацька, Ф. Шміт та ін.

Дослідженню проблем синтезу мистецтв, їхньому значенню у формуванні особистості присвятили свої роботи Ю. Боров, В. Ванслов, Б. Галесев, І. Гончаров, Т. Грін, М. Каган, Є. Колокольцев, В. Міхальов, У. Морріс, Я. Фальке, М. Шаслер та ін.

Різні аспекти художньої творчості дітей дошкільного віку розкриваються в психолого-педагогічних дослідженнях, зокрема: значення, сутність та шляхи розвитку художньої творчості дошкільників (Л. Венгер, Н. Ветлугіна, Г. Григор'єва, В. Єзикеєва, О. Запорожець, Т. Козакова, Т. Комарова, Л. Компанцева, Н. Корчаловська, О. Леонт'єв, В. Мухіна, Н. Сакуліна, К. Тарасова, Н. Халезова, О. Фльорина та ін.); використання творчих завдань у художньому навчанні (Л. Блещук, Н. Ветлугіна, Г. Вишнева, Т. Комарова та ін.); зміст, засоби, методи й прийоми розвитку творчої особистості в ТРВЗ-педагогіки (А. Страунінг); специфіка та шляхи розвитку творчості дітей у різних видах продуктивної діяльності (Н. Ветлугіна, З. Грачова, Р. Козакова, Л. Компанцева, Т. Комарова, Л. Парамонова, Н. Сакуліна, К. Тарасова, Б. Теплов, Г. Урадовських, О. Фльорина та ін.); розвиток і реалізація творчого потенціалу дитини в художній діяльності (І. Голованова, О. Дмитрієва, М. Жернільська, Н. Опаріна, І. Соколова та ін.).

На глибокий і різнобічний взаємозв'язок різних видів мистецтва й художньо-творчої діяльності дітей (образотворчої, музичної, театралізованої, ігрової, художньо-мовленнєвої та ін.) та його вплив на формування художньо-творчих здібностей дітей указувала Т. Комарова. Під її керівництвом проблемами інтеграції образотворчої діяльності та музики займалися С. Козирєва, гри-драматизації й образотворчої діяльності – О. Трусова, природи й образотворчої діяльності – О. Янакієва, предметів естетичного циклу – С. Хмарський і т.д.

Однак незважаючи на численність наукових досліджень і методичних напрацювань, не розроблено сучасних методик, спрямованих на педагогічну підтримку педагогів щодо розвитку творчих здібностей старших дошкільників на засадах інтеграції художньої дизайнерської та театральної-ігрової діяльності.

Зважаючи на вище зазначене, **метою** статті ми вбачаємо у висвітленні проблеми розвитку творчих здібностей старших дошкільників на засадах інтеграції художньої дизайнерської та театральної-ігрової діяльності.

Дошкільний вік – складний і важливий період у формуванні й становленні особистості дитини. У цей період закладається характер дитини, розвиваються сенсорні процеси, пам'ять, увага, мислення, уява; здійснюється її всебічний розвиток. Однак розвиток йде не тільки шляхом нагромадження знань з різних джерел. Величезне значення має діяльність дітей як засобу оволодіння різними вміннями та формами людської діяльності. Що різноманітнішою буде діяльність дитини, то багатограннішим буде для неї шлях пізнання довкілля й розвитку її здібностей – інтелектуальних, художньо-творчих, конструктивних та ін.

Творча діяльність, впливаючи на всебічний розвиток і формування особистості, складається із таких видів діяльності, як музичної, образотворчої, художньо-мовленнєвої, театральної-ігрової та ін. Кожний із цих видів діяльності вносить свій зміст, розкриваючи сутність художньої діяльності. Разом з тим, ці діяльності спрямовані на художньо-естетичний розвиток дітей, у процесі яких створюють можливості формування художньо-творчих здібностей.

У дошкільному закладі художнє виховання здійснюють шляхом виховання здатності безпосереднього естетичного сприйняття явищ дійсності; через ознайомлення з мистецтвом; заохочення дітей до художньої діяльності: спів, танці, читання віршів і розказування казок, гри-драматизації, малювання, ліплення тощо. Ці шляхи тісно пов'язані між собою, будучи основою успішного здійснення всіх видів художньої діяльності. Отже, розвиток у дітей здатності художнього сприйняття викликає необхідність збагачувати їх

відповідними враженнями, знайомити з ідейно та художньо повноцінними творами мистецтва, доступними дитячому розумінню. Діючи на свідомість і почуття, мистецтво сприяє не тільки художньому розвитку, але й розумовому, і моральному вихованню.

Дослідження засвідчують, що комплексне використання мистецтв у роботі з дітьми дошкільного віку в художній діяльності, а саме інтеграції художньої дизайнерської та театральної-ігрової діяльності, необхідне для формування та розвитку елементів естетичної культури. Одним із важливих елементів естетичної культури є естетичне почуття й естетичний смак [4].

Дитина уже рано починає намагатися найрізноманітнішим чином висловлювати отримані враження: рухом, словом, мімікою. Треба дати їй можливість розширити сферу втілення цих вражень, запропонувати їй матеріал для творчості – глину для ліплення, олівець і папір для малювання, будівельний матеріал для конструювання – і навчити користуватися цим матеріалом. Треба всіляко заохочувати дитячу творчість, у якій би формі вона не виявляла себе [2].

Діти дуже сприйнятливі до будь-якого виду діяльності, особливо до художньої. Художня діяльність є однією з найцікавіших для дітей дошкільного віку, оскільки глибоко хвилює дитини, викликаючи позитивні емоції завдяки відображенню отриманих в довколишньому житті вражень. Художня дизайнерська творчість чинить великий вплив на розвиток у дітей елементів естетичної культури й сприяє формуванню художньо-творчих здібностей.

Художня дизайнерська діяльність є найважливішим засобом естетичного виховання. У своїй творчості діти передають ті естетичні якості предметів, які вони помітили й виокремили в процесі сприйняття. Створюючи власний виріб (малюнок, ліплення, аплікацію, поробку тощо), діти відзначають, чому їм подобаються ці вироби, що в них цікавого, чому вони радують їх, і, навпаки, що викликає негативне ставлення. Часто естетична оцінка переплітається з моральною. Тому прояв ставлення до художніх творів – це вияв не тільки естетичної оцінки, а й суспільної спрямованості творчості в дітей дошкільного віку, що має важливе значення для морального виховання дітей [7; 11].

У процесі художньої дизайнерської діяльності створюють сприятливі умови для розвитку естетичного, емоційного сприйняття мистецтва, що сприяє формуванню естетичного ставлення до дійсності й до мистецтва. Спостереження й виділення властивостей предметів, які потрібно передати в зображенні (форми, будови, величини, кольору, розташування в просторі), сприяють розвитку в дітей естетичного почуття, формуванню образних уявлень. Художня діяльність у дітей – це створення художнього образу, коли в процесі спостереження передають всі його характерні властивості. У процесі такої діяльності в дітей розвивають спостережливість, естетичне сприйняття, естетичні емоції, художній смак, творчі здібності; уміння бачити прекрасне в довкіллі й творах мистецтва [3; 5; 9].

Художня дизайнерська діяльність має свої особливості саме в дошкільному дитинстві, тому що в дошкільнят розвивається творча активність, діти починають створювати оригінальні продукти своєї діяльності. Опанувавши способи діяльності, дитина відчуває себе вільною й незалежною у творчих проявах у процесі художньої діяльності [1; 7].

Емоційне ставлення до художньої діяльності є вагомим чинником формування в дітей творчості в дизайнерській діяльності й естетичному вихованні загалом. Емоційне позитивне ставлення до творів мистецтва (картини, скульптури, фотографії тощо), до своїх робіт і робіт інших дітей служить основою будь-якої діяльності і є важливою умовою виховання елементів естетичної культури в театральній-ігровій та художній дизайнерській діяльності.

Отже, у результаті взаємозв'язку художньої дизайнерської та театральної-ігрової діяльності і їхнього взаємного впливу один на одного, збагачується особистість дитини, розвивається її естетична культура, формуються художні творчі здібності.

Виховні можливості театралізованої діяльності безмежні. Беручи участь у ній, діти знайомляться з навколишнім світом у всьому його різноманітті через образи, фарби, звуки; а вміло поставлені запитання змушують їх думати, аналізувати, робити висновки й узагальнення. Можна стверджувати, що театралізована діяльність є джерелом розвитку почуттів, глибоких переживань і відкриттів дитини, засобом прилучає її до духовних цінностей. Театралізовані заняття розвивають емоційну сферу дитини, змушують її співчувати, співпереживати події, яка розігрується [8; 10].

Театр – це синтетичний вид мистецтва, у якому можна успішно об'єднувати багато видів дитячої діяльності. Об'єднання діяльностей можливе завдяки тому, що атмосфера театру – це природна стихія для дитини. Саме театр дозволяє реалізовувати й розвивати великі творчі та емоційні можливості дітей, не завжди затребувані в повсякденному житті.

Завдяки театралізованій діяльності дитина не тільки отримує інформацію про довкілля, закони суспільства, красу людських взаємин, а й навчається жити в цьому світі, будувати свої відносини. Для того щоб вирішити ці життєві завдання, від дитини вимагають головне – творчу активність особистості,

сформованість складників її художньо-творчих здібностей (уваги, уяви, логіки, емоційної пам'яті, добре розвиненої мови, міміки).

Значний і різнобічний вплив театралізованих ігор на особистість дитини дозволяє використовувати їх як могутній ненав'язливий педагогічний засіб, оскільки саме в грі дитина відчуває себе більш розкуто, вільно, природно. У зв'язку з цим, театралізовану діяльність прийнято називати театральньо-ігровою.

Ігрова методика в театральній педагогіці поєднує в собі як найпростіші, загальнодоступні завдання, що розвивають психофізичні процеси, так і більш складні ситуативні ігри, ігри-імпровазації. Все це відбувається через гру – улюблене заняття дітей [6].

Ігрова ситуація створює психологічну установку, «налаштовує» психіку дитини на заняття театральним мистецтвом. Гра не є чимось чужорідним для театралізованої діяльності. Уміщення гри в заняття обґрунтоване генетичною спорідненістю гри й мистецтва. Їх пов'язує свобода творчості, емоційна насиченість, умовність дій, тобто дія в «уявному полі» (Л. Виготський) або в «запропонованих обставинах» (К. Станіславський).

Принципами інтеграційного процесу художньої дизайнерської та театральньо-ігрової діяльності є: ретельний відбір і доступність матеріалу емоційному досвіду дитини й досвіду сприйняття; активна творча діяльність дітей; урахування індивідуальних переваг та інтересів; взаємозв'язок усіх педагогів дошкільного закладу; естетика предметно-розвиваючого середовища (оформлення спектаклю, дитячого святкового ранку, дитячих робіт).

З метою творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку через інтеграцію художньої дизайнерської та театральньо-ігрової діяльності необхідно: створити умови для розвитку творчої активності дітей; залучити дітей до художньої культури; створити умови для спільної діяльності дітей і дорослих; забезпечити взаємозв'язок діяльності в єдиному педагогічному процесі.

Зв'язок художньої дизайнерської та театральньо-ігрової діяльності побудований на почуттях дитини. Якщо одна діяльність глибоко торкається душі дитини, то вона обов'язково буде прагнути висловити свої почуття через іншу діяльність. Педагогічна діяльність, спрямована на інтеграцію всіх видів художньої діяльності, відкриває перед дітьми двері у світ прекрасного, піднесеного, нескінченного мистецтва.

Отже, проблема взаємозв'язку різних видів художньої діяльності в роботі з дітьми займає особливе місце. Теоретичне обґрунтування взаємодії мистецтв, упровадження в практику програм комплексного розвитку дитини було й залишається найважливішим завданням психолого-педагогічної науки. Результатом інтеграції художньої дизайнерської та театральньо-ігрової діяльності є цілісний художньо-естетичний розвиток дітей. У цьому випадку інтеграція наділена значними можливостями формування в дітей ціннісних орієнтирів, морально-естетичних відношень, художнього інтересу.

Вивчення проблеми розвитку творчих здібностей старших дошкільників на засадах інтеграції художньої дизайнерської та театральньо-ігрової діяльності засвідчило, що подальшого розгляду та дослідження заслуговують проблеми розвитку творчості в дітей дошкільного віку в середовищі художньої дизайнерської студії дошкільного навчального закладу; виховання в старших дошкільників художнього смаку засобами архітектури, кіномистецтва та фотодизайну ін.

Література

1. Катханова Ю. Ф. Дизайн : навчальний посібник / Ю. Ф. Катханова. – Київ : ВЛАДОС, 1994. – 48 с.
2. Комарова Т. С. Дитяче образотворче мистецтво : що під цим слід розуміти? / Т. С. Комарова // Дошкільне виховання. – 2005. – № 2. – С. 7-11.
3. Конишева Н. М. Дизайнерська освіта в початковій школі / Н. М. Конишева // Початкова школа. – 2006. – № 5. – С. 26-30.
4. Котляр В. П. Основи художнього виховання дітей [Текст] : Навчальний посібник / В. П. Котляр. – Донецьк : вид-во «Ноулідж» (донецьке відділення), 2010. – 223 с.
5. Кузнецова О. В. Ознайомлення з технікою дизайну як одна з умов розвитку творчості дошкільнят // http://festival.1september.ru/index.php?numb_artic=419196.
6. Методика навчання образотворчої діяльності та конструювання : навч. посібник [для учнів пед. уч-щ зі спец. 03.08 «Дошкільне виховання»] / Т. С. Комарова, Н. П. Сакуліна, Н. Б. Халезова та ін; Під ред. Т. С. Комарової. – 3-е вид., допрац. – М. : Просвещение, 1991. – 256 с., іл.
7. Пантелеев Г. Детский дизайн / Г. Пантелеев. – М., 2006. – 192 с., іл.
8. Прокоф'єва Е. Психологія дитячої творчості // prokofieva@beep.ru
9. Швайко Г. С. Детский дизайн на занятиях из изобразительной деятельности / Г. С. Швайко // Ребенок в детском саду. – 2004. – № 1. – С. 24-29.
10. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия / П. М. Якобсон. – Москва : Искусство, 1964 – 85 с.
11. Яригіна А. Діти і дизайн : фітодизайн, флористика, аранжування з природних матеріалів / А. Яригіна // Дошкільне виховання. – 2006. – № 2. – 65 с.

References

1. Katkhanova Yu. F. Dyizain : navchalnyi posibnyk / Yu. F. Katkhanova, – VLADOS, 1994. – 48 s.
2. Komarova T. S. Dytiache obrazotvorche mystetstvo : shcho pid tsym slid rozumity? / T. S. Komarova // Doshkilne vykhovannia. – 2005. – # 2. – S. 7-11.
3. Konysheva N.M. Dyizainerska osvita v pochatkovii shkoli / N.M.Konysheva // Pochatkova shkola.– 2006.– # 5.– S. 26-30.
4. Kotliar V. P. Osnovy khudozhnoho vykhovannia ditei [Tekst] : Navchalnyi posibnyk / V. P. Kotliar. – Donetsk : vyd-vo «Noulidzh» (donetskeviddilenia), 2010. – 223 s.
5. Kuznietsova O. V. Oznaomlennia z tekhnikiu dyizainu yak odna z umov rozvytku tvorchosti doshkilniat // http://festival.1september.ru/index.php?numb_artic=419196.
6. Metodyka navchannia obrazotvorchoi diialnosti ta konstruiuvannia : navch. posibnyk [dliauchnivped. uch-shchzispets. 03.08 «Doshkilne vykhovannia»] / T. S. Komarova, N. P. Sakulina, N. B. Khalezovatain; Pidred. T. S. Komarovo. – 3-e vyd., doprats. – M. : Prosveshchenye, 1991. – 256 s., il.
7. Pantelev H. Detskyi dyizain / H. Pantelev. – M., 2006. – 192 s., il.
8. Prokofieva E. Psykholohiia dytiachoi tvorchosti // prokofieva@beep.ru
9. Shvaiko H. S. Detskyi dyizain na zaniatiakh yz yzobrazytelnoi deiatelnosti / H. S. Shvaiko // Rebenok v detskom sadu. – 2004. – # 1. – S. 24-29.
10. Yakobson P. M. Psykholohiia khudozhestvennoho vospriiatia / P. M. Yakobson. – M. : Yskusstvo, 1964 – 85 s.
11. Yaryhina A. Dity i dyizain : fitodyizain, florystyka, aranzhuvannia z pryrodnykh materialiv / A. Yaryhina // Doshkilne vykhovannia. – 2006. – # 2. – 65 s.

УДК 371.2

НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ, ЙОГО МЕТА, ЗАВДАННЯ ТА ОСНОВНІ НАПРЯМИ

В.В. Жулковський

У статті розкрито сутність поняття національного виховання української молоді в контексті інтеграційних процесів, що відбуваються в сучасній Україні. Виокремлено його мету, завдання та основні напрями. Проаналізовано систему компонентів духовного світу особистості українця, як джерела реалізації напрямів національного виховання. Висвітлена роль національного виховання у цілісному формуванні особистості та її успішній соціалізації. Також мова йде про необхідність формування нових шляхів та підходів до виховання патріотизму як почуття і як базової якості особистості підростаючого покоління.

Ключові слова: виховання, національне виховання, національно-патріотичне виховання, молодь, особистість, соціалізація.

НАЦИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ, ЕГО ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ

В.В. Жулковский

В статье раскрыта сущность понятия национального воспитания украинской молодежи в контексте интеграционных процессов, происходящих в современной Украине. Выделены его цели, задачи и основные направления. Проанализирована система компонентов духовного мира личности украинца, как источник реализации направлений национального воспитания. Освещена роль национального воспитания в целостном формировании личности и ее успешной социализации. Также речь идет о необходимости новых подходов и путей к воспитанию патриотизма как чувства и как базового качества личности подрастающего поколения.

Ключевые слова: воспитание, национальное воспитание, национально-патриотическое воспитание, молодежь, личность, социализация.

THE NATIONAL EDUCATION OF YOUTH, ITS PURPOSE, OBJECTIVES AND MAIN DIRECTIONS

V.V. Zhulkovskyi

The article reveals the essence of the concept of national education of Ukrainian youth in the context of integration processes in modern Ukraine. Isolate its goals, objectives and guidelines. Relevance of patriotic education of citizens, especially young people, conditioned by the process of consolidation and development of Ukrainian society modern challenges facing Ukraine and require further improving the system of patriotic education, optimization of public policy in this area. At research of the national youth education we have applied methods of analysis, systematization, comparison and synthesis of scientific information in the field of pedagogy in studying the problem. National-patriotic education should take the nature of systemic and targeted activities of public authorities, local governments, educational institutions, civil society and citizens in the formation of man and citizen of high national and patriotic consciousness, a sense of loyalty to the state. The basis of the

national-patriotic education should be based on the idea of strengthening the Ukrainian state as a consolidating factor of social development, formation of patriotism in children and youth. The scientific methods of analysis, synthesis and description have been used in order to identify the main features of national education of Ukrainian youth. National education is an important factor in the integral formation of identity and socialization.

Keywords: education, national education, national-patriotic education, youth, identity, socialization.

В Україні національне виховання дітей та молоді повинно стати одним із пріоритетних напрямів діяльності держави та суспільства щодо розвитку громадянина як високоморальної особистості, яка плекає українські традиції, духовні цінності, володіє відповідними знаннями, вміннями та навичками, здатна реалізувати свій потенціал в умовах сучасного суспільства, сповідує європейські цінності, готова до виконання обов'язку із захисту Батьківщини, незалежності та територіальної цілісності України.

Актуальність національного виховання громадян, особливо дітей та молоді, зумовлюється процесом консолідації та розвитку українського суспільства, сучасними викликами, що стоять перед Україною і вимагають подальшого удосконалення системи національно-патріотичного виховання, оптимізації державної політики у зазначеній сфері.

Національно-патріотичне виховання має набути характеру системної і цілеспрямованої діяльності органів державної влади, органів місцевого самоврядування, навчальних закладів, інститутів громадянського суспільства, громадян з формування у людини і громадянина високої національно-патріотичної свідомості, почуття відданості своїй державі. В основу системи національно-патріотичного виховання має бути покладено ідеї зміцнення української державності як консолідуючого чинника розвитку суспільства, формування патріотизму у дітей та молоді [5].

Питання національно-патріотичного виховання молоді висвітлено в працях В. Андрущенка, І. Беха, С. Клепка, М. Коноха, В. Корженка, В. Кременя, М. Култаєвої, В. Лугового, В. Лутая, І. Надольного та інших українських учених. Теоретичну основу діяльності молодіжних організацій національного спрямування становлять роботи багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців, серед яких варто відзначити П. Германа, Г. Доманські, Е. Реверса, Дж. Лавілла, Ш. Фелдмана, Дж. Фішера, В. Головенька, О. Корнієвського, В. Куліка, М. Пашкова, М. Головатого.

Метою даної статті є виявлення позитивного досвіду національного виховання української молоді, виокремлення його основних завдань та напрямів.

Завдання дослідження:

- з'ясувати стан розробленості проблеми національного виховання української молоді;
- виокремити мету, завдання та основні напрями національного виховання української молоді;
- дослідити систему компонентів духовного світу особистості українця, як основу реалізації напрямів національного виховання.

Інтеграційні процеси, що відбуваються в Україні, європоцентричність, пробудження громадянської і громадської ініціативи, виникнення різних громадських рухів, розповсюдження волонтерської діяльності, які накладаються на технологічну і комунікативну глобалізацію, міграційні зміни всередині суспільства, ідентифікаційні і реідентифікаційні процеси в особистісному розвитку кожного українця, відбуваються на тлі сплеску інтересу і прояву патріотичних почуттів і нового ставлення до історії, культури, релігії, традицій і звичаїв українського народу.

Тому нині, як ніколи, потрібні нові підходи і нові шляхи до виховання патріотизму як почуття і як базової якості особистості. При цьому потрібно враховувати, що Україна має древню і величну культуру та історію, досвід державницького життя, які виступають потужним джерелом і міцним підґрунтям виховання дітей і молоді. Вони уже ввійшли до освітнього і загальновиховного простору, але нинішні суспільні процеси вимагають їх переосмислення, яке відкриває нові можливості для освітньої сфери.

В основу системи національно-патріотичного виховання молоді покладено ідею розвитку української державності як консолідуючого чинника розвитку українського суспільства та української політичної нації. Важливу роль у просвітницькій діяльності посідає відновлення історичної пам'яті про тривалі державницькі традиції України [1].

Формування ціннісних орієнтирів і громадянської самосвідомості у дітей та молоді повинно здійснюватися на прикладах героїчної боротьби українського народу за самовизначення і творення власної держави, ідеалів свободи, соборності та державності, успадкованих, зокрема, від княжої доби, українських козаків, Українських Січових Стрільців, армій Української Народної Республіки та Західноукраїнської Народної Республіки, учасників антибільшовицьких селянських повстань, загонів Карпатської Січі, Української повстанської армії, українців-повстанців у сталінських концтаборах, учасників дисидентського руху в Україні. Також національно-патріотичне виховання має здійснюватися на прикладах мужності та героїзму учасників революційних подій в Україні у 2004, 2013 – 2014 роках, учасників антитерористичної операції в Донецькій та Луганській областях.

У національно-патріотичному вихованні дітей та молоді важливо використати і виховний потенціал, пов'язаний із героїзмом українців, які боролися в арміях держав – учасників Антигітлерівської коаліції та в рухах опору нацистській Німеччині та її союзникам під час Другої світової війни 1939 – 1945 років, учасників міжнародних операцій з підтримки миру і безпеки.

Також одним із важливих чинників національно-патріотичного виховання має бути шанобливе ставлення до пам'яті про жертв комуністичного та інших тоталітарних режимів в Україні, зокрема жертв Голодомору, політичних репресій і депортацій.

Водночас важливою складовою національно-патріотичного виховання має стати поширення інформації про досягнення наших співвітчизників та їх внесок у скарбницю світової цивілізації, зокрема у сферах освіти, науки, культури, мистецтва, спорту [5].

Виховання – процес формування, розвитку особистості, який включає у себе як цілеспрямований вплив ззовні, так і самовиховання.

Метою виховання є розвиток, актуалізація духовності особистості, її соціальної, професійної, комунікативної та інших компетентностей на основі самотворчості (самопізнання, самовизначення, самовиховання, самовдосконалення, самоактуалізації) особистості [4, с.114].

Наука доводить, що справжнє виховання є глибоко національним за своєю суттю, змістом, характером. «Національне виховання, — писала Софія Русова, — забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, коли її творчі сили не будуть покалічені, а, значить, дадуть нові оригінальні, самобутні скарби задля вселюдного поступу: воно через пошану до свого народу виховує в дітях пошану до інших народів...» [6, с.9].

Національне виховання — це виховання дітей на культурно-історичному досвіді свого народу, його традиціях, звичаях і обрядах, багатовіковій мудрості, духовності. Воно є конкретно історичним виявом загальнолюдського гуманістичного і демократичного виховання. Таке виховання забезпечує етнізацію дітей як необхідний і невід'ємний складник їх соціалізації. Національне виховання духовно відтворює в дітях народ, увічніює в підростаючих поколіннях як специфічне, самобутнє, що є в кожній нації, так і загальнолюдське, спільне для всіх націй [6, с.9].

Головною метою національного виховання на сучасному етапі є передача молодому поколінню соціального досвіду, багатой духовної культури народу, його національної ментальності, спорідненості світогляду і на цій основі формування особистісних рис громадянина України, які передбачають національну самосвідомість, розвинену духовність, моральну, художньо-естетичну, правову, трудову, фізичну, екологічну культуру, розвиток індивідуальних здібностей і талантів [2, с.385].

Найважливішою громадською рисою є сформованість національної самосвідомості, любові до рідної землі, свого народу, готовності до праці в ім'я України. Виховання національної самосвідомості передбачає усвідомлення молоддю своєї етнічної спільності, національних цінностей (мови, території, культури), відчуття своєї причетності до розбудови національної державності, патріотизм, що сприяє утвердженню власної національної гідності, внутрішньої свободи, гордості за свою землю. Національна ідея має бути не просто атрибутом національної свідомості, суто духовним феноменом, а поштовхом до практичних справ, як було у кращих синів і дочок нашого народу споконвіку.

До провідних завдань національного виховання належать [3,с.237]:

- формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля держави, готовність її захищати;
- забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, жінки-матері, культури та історії свого народу;
- формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою;
- прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій українців та представників інших націй, які живуть в Україні;
- виховання духовної культури особистості, створення умов для вибору нею своєї світоглядницької позиції;
- утвердження принципів вселюдської моралі, правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності та моралі;
- формування творчої особистості, виховання цивілізованого господаря;
- забезпечення повноцінного фізичного розвитку дітей і молоді, охорони та зміцнення їхнього здоров'я;
- виховання поваги до Конституції, законодавства України, державної символіки;
- формування глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та її громадянською відповідальністю;
- формування екологічної культури людини, гармонії її відносин з природою;

- розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення умов їх самореалізації;
- формування у дітей і молоді уміння міжособистісного спілкування та підготовки до життя в умовах ринкових відносин.

Найважливішими принципами національного виховання є: гуманізм, демократизм, народність, природо-відповідність, культуро-відповідність, безперервність, етнізація виховного процесу, диференціація та індивідуалізація навчально-виховного процесу, послідовність, систематичність і варіативність форм і методів виховання, інтегративність [2, с.386].

Забезпечення принципу гуманізації виховання — означає сприйняття особистості вихованця як вищої соціальної цінності, визнання права на свободу, розвиток здібностей і виявлення індивідуальності, створення умов для формування кращих якостей та здібностей дитини.

Принцип демократизації виховання передбачає усунення авторитарного стилю виховання, гуманізацію взаємин між вихователями і вихованцями, співробітництво вихователів і вихованців; формування глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини, її громадською відповідальністю.

Принцип народності виховання передбачає забезпечення виховання в душі своєї нації, свого народу, його історії, культури, мови, звичаїв, побуту тощо; оволодіння рідною мовою, формування національної свідомості, прищеплення любові до рідної землі і свого народу.

Принцип природо-відповідності виховання означає врахування багатогранної і цілісної природи людини, вікових та індивідуальних особливостей дітей, учнівської та студентської молоді, їх анатомічних, фізіологічних, психологічних, національних і регіональних особливостей.

Принцип культуро-відповідності виховання означає забезпечення духовної єдності та спадкоємності поколінь; органічний зв'язок з історією народу, його мовою, культурними і побутовими традиціями, з народним мистецтвом, ремеслами і промислами.

Принцип безперервності виховання означає забезпечення цілісності і наступності у вихованні, перетворення його у процес, що триває впродовж усього життя людини.

Принцип етнізації виховного процесу означає наповнення виховання національним змістом, спрямованим на формування самосвідомості громадянина. Принцип етнізації однаково стосується представників усіх народів України. Створення можливості всім дітям навчатися у рідній школі, виховувати національну гідність, національну свідомість, відчуття етнічної причетності до свого народу. Принцип етнізації – невід'ємна складова соціалізації дітей.

Принцип диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу означає врахування у виховній роботі рівнів фізичного, психічного, соціального, духовного, інтелектуального розвитку вихованців, стимулювання активності, розкриття творчої індивідуальності кожного.

Принцип послідовності, систематичності, варіативності форм і методів виховання передбачає: свідомість, самодіяльність і творчу ініціативу учнівської молоді, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою і самодіяльністю; зв'язок виховання з життям, трудовою діяльністю народу і продуктивною працею; прищеплення любові до праці і до людей праці.

Принцип інтегративності передбачає єдність педагогічних вимог школи, сім'ї і громадськості. Організація родинного виховання та освіти як важливої ланки виховного процесу і забезпечення педагогічного навчання батьків.

Основні напрями національного виховання такі [7, с. 436]:

Формування національної свідомості й самосвідомості – найважливіших громадянських рис особистості – передбачає усвідомлення вихованцями своєї етнічної спільності, національних цінностей, відчуття своєї національної причетності до розбудови України, патріотизм, що сприяє утвердженню власної гідності, внутрішньої свободи, гордості за Батьківщину.

Правове виховання спрямоване на прищеплення вихованцям поваги до Конституції України, її державних символів (герба, прапора, гімну), прав і свобод людини і громадянина. Воно також має озброїти їх знаннями законів України і свідомого їх дотримання у професійній і повсякденній поведінці.

Важливе місце у системі національного виховання посідає утвердження загальнолюдських моральних цінностей: правди, любові, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності, інших чеснот. При цьому важливою є не тільки і не стільки просвітницька діяльність, скільки перетворення моральних знань у переконання, стійкі моральні почуття і вчинки вихованців. Ефективність морального виховання значно зростає, коли воно спирається на народну мораль, традиції, звичаї, обряди.

Цілісний процес виховання передбачає естетичну освіченість і вихованість. Виховуючи естетичні погляди, смаки, які ґрунтуються на народній естетиці та на кращих надбаннях цивілізації, національне виховання передбачає вироблення умінь примножувати культурно-мистецькі надбання народу, відчувати й відтворювати прекрасне в повсякденному житті.

Фізична культура й утвердження здорового способу життя – невід’ємні елементи загальної культури особистості. Повноцінний фізичний розвиток, зміцнення здоров’я, гармонія тіла і духу вихованця і природи мають лежати в основі фізичного виховання.

Екологічне виховання передбачає формування екологічної культури особистості, усвідомлення себе частиною природи, відчуття відповідальності за неї як за національне багатство, основу життя на землі, залучення вихованців до активної екологічної діяльності, нетерпиме ставлення до тих, хто завдає шкоди природі.

Складовою частиною національно-патріотичного виховання, а в часи воєнної загрози – пріоритетною, є військово-патріотичне виховання, зорієнтоване на формування у зростаючої особистості готовності до захисту Вітчизни, розвиток бажання здобувати військові професії, проходити службу у Збройних Силах України як особливому виді державної служби [1]. Його зміст визначається національними інтересами України і покликаний забезпечити активну участь громадян у збереженні її безпеки від зовнішньої загрози. Робота з військово-патріотичного виховання учнівської молоді має проводитися комплексно, в єдності всіх його складників спільними зусиллями органів державного управління, а також освітніх закладів, сім’ї, громадських організацій та об’єднань, Збройних Сил України, інших силових структур.

У процесі реалізації напрямів національного виховання потрібно враховувати таку систему компонентів духовного світу особистості українця [3, с.238]:

- національну психологію — психологію працюючого господаря, вмілого хлібороба, захисника прав особистості і державної незалежності, духовної спадщини народу;
- національний характер і темперамент — вічне правдошукання, гостинність і щедрість, ласкавість і талановитість, ніжність і глибокий ліризм, свободолобивість і душевне багатство;
- національний спосіб мислення — своєрідна істотність, завдяки чому зі століття в століття відтворюються і розвиваються самобутня українська культура і духовність;
- народна мораль, етика — людяність, доброта, милосердя, співпереживання як найбільші духовні надбання;
- народна естетика — краса поведінки, привабливий стиль життя, доброзичливе ставлення до людей, уміння вживати, готувати смачну їжу;
- народна правосвідомість — життя за законами добра і краси, правди і справедливості, гідності і милосердя;
- національна філософія — самобутня система ідей, поглядів народу на суспільство, всесвіт, на духовний світ людини, проблему її долі; національний світогляд — система поглядів, переконань, ідеалів, які складають основу національної духовності;
- національна ідеологія — ідейне багатство нації, система філософських, політичних, правових, економічних, моральних, естетичних та релігійних поглядів, ідей, переконань;
- національна свідомість та самосвідомість — відчуття усвідомлення гордості за приналежність до української нації.

У справі відновлення почуття національної гідності величезне значення має висвітлення правдивої історії, культури та освіти нашого народу, повернення до культурних надбань, відкриття замулених сторінок нашої спадщини. Неабияку вагу тут має викладання історії української культури, народознавства, повернення імен видатних українських вчених, письменників, педагогів, художників, композиторів, митців слова, культурних діячів, видатних політиків, імен тих українців, які збагачували чужу культуру.

Виховувати дітей і молодь в будь-яких умовах – це не легка справа та дуже важке завдання. Це завдання в першу чергу покладене на плечі української громади, школи, молодіжних громадських організацій, родини.

Література

1. Додаток до наказу МОН України від 16.06.2015 № 641 «Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4068>.
2. Зайченко І. В. Педагогіка : [Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів] / І. В. Зайченко. – Київ : Освіта України, 2008. – 528 с.
3. Максимюк С. П. Педагогіка : [Навчальний посібник] / С. П. Максимюк. – Київ : Кондор, 2009. – 670 с.
4. Мацко Л. А. Основи психології та педагогіки / Л. А. Мацко, М. Д. Прищак. – Вінниця : ВНТУ, 2009. – 158 с.
5. Указ Президента України Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки [Електронний ресурс]. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/580/2015#n16>.
6. Фіцула М. М. Педагогіка : [Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти] / М. М. Фіцула. – Тернопіль: Богдан, 2005. – 232 с.
7. Ягупов В. В. Педагогіка : [Навчальний посібник] / В. В. Ягупов. – Київ : Либідь, 2002. – 560 с.

References

8. Dodatok do nakazu MON Ukrayiny vid 16.06.2015 # 641 «Pro zatverdzhennya Kontseptsii natsional'no-patriotichnoho vykhovannya ditey i molodi, zakhodiv shchodo realizatsii Kontseptsii natsional'no-patriotichnoho vykhovannya ditey i molodi [Elektronnyy resurs]. – 2015. – Rezhym dostupu do resursu: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4068>.
9. Zaychenko I. V. Pedahohika : [Navchal'nyy posibnyk dlya studentiv vyshchychk pedahohichnykh navchal'nykh zakladiv] / I. V. Zaychenko. – Kyiv : Osvita Ukrayiny, 2008. – 528 s.
10. Maksymyuk S. P. Pedahohika : [Navchal'nyy posibnyk] / S. P. Maksymyuk. – Kyiv : Kondor, 2009. – 670 s.
11. Matsko L. A. Osnovy psykholohiyi ta pedahohiky / L. A. Matsko, M. D. Pryshchak. – Vinnytsya : VNTU, 2009. – 158 s.
12. Ukaz Prezidenta Ukrayiny Pro Stratehiyu natsional'no-patriotichnoho vykhovannya ditey ta molodi na 2016 – 2020 roky [Elektronnyy resurs]. – 2016. – Rezhym dostupu do resursu: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/580/2015#n16>.
13. Fitsula M. M. Pedahohika : [Navchal'nyy posibnyk dlya studentiv vyshchychk pedahohichnykh zakladiv osvity] / M. M. Fitsula. – Ternopil': Bohdan, 2005. – 232 s.
14. Yahupov V. V. Pedahohika : [Navchal'nyy posibnyk] / V. V. Yahupov. – Kyiv : Lybid', 2002. – 560 s.

УДК 373.2.015.31:34

ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА СТВОРЕННЯ СИСТЕМИ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ НОВОГО ПОКОЛІННЯ ГРОМАДЯН

Г. Задорожна

У статті розглянуто проблему правового виховання дітей дошкільного віку в умовах сучасного дошкільного закладу як важлива умова їхньої соціалізації, де результатом є їхня правова вихованість; описано шляхи правового виховання дітей дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу. Визначено психолого-педагогічні особливості дітей старшого дошкільного віку, з'ясовано сучасні вимоги до змісту й методів навчання та виховання, що реалізують в дошкільних навчальних закладах й спрямовані на правове виховання дітей дошкільного віку. У статті переконливо доведено, що освіта і право, як соціальні інститути, взаємозв'язані між собою й впливають на суспільство дедалі суттєвіше.

Ключові слова: правове виховання, правова вихованість, дошкільники старшого віку, дошкільний навчальний заклад виховання, правове виховання, старші дошкільнята, дошкільний навчальний заклад.

ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОЗДАНИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ ГРАЖДАН

А. Задорожная

В статье рассмотрена проблема правового воспитания детей дошкольного возраста в условиях современного дошкольного учреждения как важное условие их социализации, где результатом является их правовая воспитанность; описаны пути правового воспитания детей дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения. Определены психолого-педагогические особенности детей старшего дошкольного возраста, установлены современные требования к содержанию и методов обучения и воспитания, реализуемых в дошкольных учебных заведениях и направлены на правовое воспитание детей дошкольного возраста. В статье убедительно доказывается, что образование и право, как социальные институты, взаимосвязаны между собой и влияют на общество все существеннее.

Ключевые слова: правовое воспитание, правовая воспитанность, дошкольники старшего возраста, дошкольное учебное заведение воспитания, правовое воспитание, старшие дошкольники, дошкольное учебное заведение.

LEGAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN AS A NECESSARY COMPONENT OF CREATING A SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION AND TRAINING A NEW GENERATION OF CITIZENS

A. Zadorozhna

Features of legal education of children of senior preschool age on the modern stage of development of preschool education Abstract. The problem of legal education of children of preschool age in the conditions of modern preschool establishment as an important condition of their socialization is examined in the article, the result of which is their legal breeding; the ways of legal education of children of senior preschool age is opened up in the conditions of preschool educational establishment. The psychological and pedagogical features of children of senior preschool age are marked.

Keywords: legal education, legal civility, senior pre-schooler, preschool educational establishment.

Дошкільна освіта є самостійною системою, обов'язковою складовою освіти в Україні, що гармонійно поєднує сімейне та суспільне виховання. Найпершим суспільним середовищем для дитини є дошкільний навчальний заклад, мета якого – соціальна адаптація до умов життя в товаристві незнайомих дітей і дорослих, забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини, її фізичного та психічного здоров'я, виховання ціннісного ставлення до природного й соціального довкілля, до себе.

В умовах сучасних змін на часі модернізація змісту дошкільної освіти, гуманізація її завдань і принципів, переорієнтація на розвиток особистості дитини як основного ресурсу, що визначає поступальний рух суспільства. Дошкільна освіта, як перша самоцінна ланка, має гнучко реагувати на соціальні запити, оснащувати дитину якісною та необхідною інформацією, допомагати реалізувати свій природний потенціал, формувати здатність протистояти руйнівним зовнішнім впливам, орієнтувати на фундаментальні загальнолюдські й національні цінності.

Актуальність дослідження суголосна з позиціями щодо оновлення Державного стандарту дошкільної освіти, вона визначається: соціальною потребою підвищення якості освіти; зміною знаннєвої орієнтації на особистісну й ціннісну; переорієнтацією з культури корисності на культуру гідності як основу для формування в дитини цілісного образу світу, здатності до відповідального самовизначення, компетентної поведінки, свідомого ставлення до свого здоров'я, забезпечення наступності дошкільної та початкової ланок освіти щодо реалізації особистісно зорієнтованої моделі навчально-виховної роботи.

У системі правової освіти населення, починаючи з дитинства, важливу роль відіграє формування та постійний розвиток правової культури. Дошкільний вік – це початкова ланка системи освіти та найбільш сприятливий період для формування моральних якостей особистості як основи правової компетентності громадян. Ключовою фігурою дошкільної освіти є дитина, самоцінність її буття, індивідуальна історія її життя, творче самоствердження. Тому зміст виховання й навчання сучасного дошкільника повинен бути культуротворчим, а технології – особистісно зорієнтованими, розвивальними. Ці ідеї покладено в основу вдосконаленого варіанту Базового компонента дошкільної освіти України – Державного стандарту, за допомогою якого визначено вимоги до розвитку, виховання та навчання дитини дошкільного віку, умов, за яких вони досягаються. Базовий компонент дошкільної освіти України ґрунтується на основних положеннях Міжнародної конвенції ООН про права дитини, на Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», інших нормативних актах у галузі дитинства.

Найперше суспільне середовище, до якого потрапляє дитина, – це дошкільний навчальний заклад, що у взаємодії із сім'єю має створити належні умови для забезпечення фізичного, психічного здоров'я дітей, їхнього повноцінного розвитку, набуття життєвого досвіду.

Дошкільний вік – період, коли в дитини формують уявлення про навколишній світ, про явища суспільного життя, а також про взаємини між людьми. Малюки мають засвоїти багато правил, які склалися в суспільстві. Життя малюка сповнене різноманітних, складних для нього ситуацій та перешкод. І тільки дорослі мають навчити знаходити вихід із них, почуватися впевнено й комфортно, бути готовими до труднощів та їхнього подолання.

Завдання освітян – виростити компетентну особистість, здатну самостійно приймати рішення, визнавати свої помилки, відстоювати свою гідність, реалізовувати природні можливості. Важливо, як отримані знання впливають на компетентність дошкільника: 1) чи знадобляться в реальному житті; 2) чи сприяють розвитку самостійності дитини; 3) чи сформують творче ставлення до життя.

Система правової освіти й виховання має бути безперервною, починаючи з дошкільного закладу, продовжуючись у школі, у вищому навчальному закладі. Дослідники проблем правового виховання учнівської молоді вважають, що морально-правове виховання лише тоді може дати позитивний ефект, коли воно має комплексний характер і починається в сім'ї, у дитячих садках, у школі (до того ж, із першого класу). Упродовж останніх років дошкільні навчальні заклади отримали суттєву законодавчу підтримку, а саме – Закон України «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, Базову програму «Дитина». Питання здобуття дитиною якісної освіти через упровадження Базової програми і є основним для педагогів в ДНЗ. У Базовому компоненті дошкільної освіти України окреслено мету правовиховної роботи (результати, до яких треба прагнути).

У психолого-педагогічній науці різноманітні аспекти проблеми правового виховання розглядалися у дослідженнях П. Груздева, Г. Давидова, О. Здравомислова, І. Кона, Г. Маркова та ін. У наукових працях Т. Барило, В. Бермана, Г. Маньковського, О. Нікітіна, В. Обухова, В. Оксамитного, М. Подберезького, Л. Твердохліб, Н. Ткачової, Я. Шевченко та ін. витлумачені зміст і методика правового виховання учнів середніх та старших класів загальноосвітньої школи. Окремі питання правового виховання молодших школярів висвітлені у працях І. Козубовської, В. Оржеховської, М. Фіцули та ін.

У дослідженнях В. Ашикова, Н. Віноградової, С. Козлової, Е. Руслової, О. Рилєєвої помітні спроби визначення змісту роботи з правового виховання дітей дошкільного віку. С. Козлова зазначила, що треба сформувати в дошкільника уявлення про себе, про свої права й обов'язки, необхідно не лише повідомляти

йому ці знання, але й формувати оцінне ставлення до соціальних явищ, фактів, подій, учити застосовувати отримані знання в різноманітних формах власної діяльності.

Одним із завдань патріотичного виховання, на думку Л. Пименової, є знайомство дітей з правами й обов'язками, оскільки до семи років вони можуть оцінити вчинки оточення, проявляють толерантність до представників інших національностей, що реалізується в різних видах їхньої творчої комунікативної діяльності [1, с. 2-3].

Аналіз досліджень дає можливість установити, що правове виховання старших дошкільнят є складним процесом: він складається не лише з повідомлення знань, але й із формування емоційно-оцінного ставлення до соціальних фактів і подій, а потім – застосування цих знань у практичній діяльності.

Правове виховання дошкільнят кваліфікуємо як цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість і на поведінку дитини з метою формування правової вихованості, тобто комплексної якості особи, що характеризується наявністю й мірою сформованості в дошкільнят глибоких і стійких правових знань, переконань, емоційно позитивного ставлення до них і відповідної правової поведінки. Дитина знає свої права й обов'язки, може позначити словами ці категорії, пояснити відмінність між ними. Вона перелічує свої елементарні права (на відпочинок, на захист, на розуміння дорослого, на підтримку, на повагу до себе та ін.), домагається їхнього виконання. Може назвати й виконати свої основні обов'язки (до прикладу, самостійно виконуватиме те, що під силу; не робитиме шкоди іншому; дотримуватиметься режиму дня тощо). Отже, йдеться про розуміння зв'язку слів «право», «правило», «честь».

У системі правової освіти населення, починаючи з дитинства, важливу роль відіграє формування та постійний розвиток правової культури. Дошкільний вік – це початкова ланка системи освіти та найбільш сприятливий період для формування моральних якостей особистості як основи правової компетентності громадян.

Державним стандартом дошкільної освіти України окреслено завдання правовиховної роботи з дошкільниками, що полягають у прищепленні елементарних правових знань, формуванні найпростіших навичок правової поведінки.

Вектором організація роботи з правового виховання в дошкільних навчальних закладах є: 1) організаційно-методична робота з педагогами; 2) навчально-виховна робота з правової освіченості дошкільників; 3) робота щодо формування правового світогляду батьків.

Забезпечення ефективного правового виховання дітей значною мірою залежить від професійних якостей педагогічних працівників. Тому організація методичної роботи з педагогами в дошкільних навчальних закладах спрямована на формування практичних навичок захисту й збереження прав дитини в процесі педагогічної діяльності, застосування інноваційних технологій щодо розвитку в дітей почуття власної гідності та самосвідомості, формування знань про свої права та обов'язки.

Правова культура складається з безпосередніх дій людини, поведінки в різних, часто непередбачених, життєвих ситуаціях; передбачає вміння й готовність особистості вирішувати свої життєві проблеми, жити серед людей, спілкуватися з ними, орієнтуючись на морально-правові норми.

Діти дошкільного віку тільки починають засвоювати основи морально-правової культури. Ознайомлення з правами носить пропедевтичний характер і готує дитину до засвоєння демократичних цінностей і прав людини.

Зміст навчально-виховної роботи з правової освіченості дошкільників полягає в розв'язанні пізнавальних, розвивальних та виховних завдань, спрямованих до набуття дітьми початкових знань про норми поведінки, формування навичок їх дотримання, відповідного ставлення до правомірних дій, вчинків, а також до правопорушень, злочинів, шкідливих звичок та інших проявів антигромадської поведінки, виховання поваги до батьків, вихователів, ровесників, людей похилого віку, ознайомлення з правилами бережливого ставлення до природи, своїх речей, предметів побуту тощо [2, с. 2-6].

Результатом цілеспрямованої правовиховної роботи з дітьми дошкільного віку є сформовані знання, уміння й навички, що продовжують розвиватися в шкільному віці.

Дитина 6 (7) років, яка відвідувала дошкільний навчальний заклад, 1) знає свої права, обов'язки, може означити словами ці категорії, пояснити їх відмінність; 2) перелічує свої елементарні права (на відпочинок, на захист, на розуміння дорослого, на підтримку, на повагу до себе та ін.), домагається їхнього виконання; 3) називає та виконує свої основні обов'язки (самостійно виконувати те, що під силу; не робити шкоди іншому; дотримуватися режиму дня тощо); 4) розуміє зв'язок слів «право», «правило», «честь»; 5) знає етичні еталони поведінки; 6) здатна керуватися у своїй поведінці моральними нормами, відчуває межі припустимої поведінки.

Правова освіта дошкільнят передбачає ознайомлення юних громадян із конкретними зрозумілими правами. Дітям доступні основні чотири групи прав:

1. Права на гідне існування, виживання, що складаються з права на життя й здоров'я, житло, їжу, ім'я, родину, турботу батьків, громадянство.

2. Права на розвиток, освіту, відпочинок і дозвілля.

3. Права на захист від приниження, насильства та експлуатації, а також особливі права дітей-інвалідів та сиріт.

4. Права на свободу слова, думки та діяльності.

Головними шляхами реалізації завдання підвищення рівня правової культури дошкільників є ігрові заняття зі знайомими казковими героями у формі подорожей; традиційні свята, концерти; бесіди, екскурсії, читання художньої літератури, пізнавальні та розвивальні ігри, а також спільна й самостійна діяльність, конкурси, розваги. Уся запланована робота реалізує компонент надання дітям знання, викликає оцінне ставлення до соціальних явищ, фактів, подій, сприяє розвитку соціальних емоцій, почуттів. У роботі з дітьми вихователі використовують дидактичні, сюжетно-рольові, рухливі ігри, у яких формуються знання про способи поведінки за певними моральними правилами, їхнє дотримання в різних видах діяльності – у грі, в іграх-заняттях, у трудовій, у побутовій діяльності; розуміння значення моральної поведінки; знання дитиною елементарних прав та обов'язків дитини, розуміння свого статусу в суспільстві, умінь аналізувати поведінку дорослих стосовно дітей, прагнення дитини до високої самооцінки. У роботі зі старшими дошкільниками проводять морально-етичні бесіди: «Правила доброти», «Наші обов'язки», «Як я можу допомогти батькам», «Правила чесності», «Добрі та погані вчинки» та інші. Особливе значення має використання в роботі з дошкільниками творів художньої літератури й усної народної творчості. На заняттях дітей у доступній формі знайомлять із Державною символікою, що розглядається в єдності з історичним минулим українського народу, формуванням в дітей поваги до традицій і до звичаїв українського народу. У дошкільних навчальних закладах району оформлені змінні правові інформаційно-просвітницькі куточки, щорічно проводиться «Всеукраїнський тиждень права».

Формування в дитини дошкільного віку свідомої безпечної поведінки та найпростіших правових знань базується на прикладах поведінки дорослих. Тому важливе значення має систематична цілеспрямована робота з батьками, оскільки провідну роль у вихованні дітей відіграє сім'я як чільний осередок виховання людяності, національної свідомості, патріотизму й демократизму.

Роботу з батьками спрямовано на розуміння того, що діти наслідують приклад дорослого, тому не можна вимагати від дитини виконання будь-якого правила, якщо дорослі самі не завжди ним керуються.

Робота з батьками вихованців здійснюють під час батьківських зборів, індивідуальних і групових консультацій, засідань батьківського лекторію та охоплює широке коло питань правової тематики, наприклад, «Виховання дітей – спільна справа батьків і педагогів», «Роль сім'ї в розвитку особистості дитини», «Дотримання прав дитини. Обов'язки батьків. Конвенція ООН про права дитини», «Вікові особливості дошкільника», «Етика стосунків у сім'ї» та інші.

У дошкільних навчальних закладах діти набувають елементарних правових знань, що є складовою необхідного для дітей комплексу знань про життя. Вони є доповненням до знань про навколишній світ, соціальну дійсність, сприяють формуванню в маленьких громадян загальнолюдських цінностей, що, власне, є основою для їхньої соціалізації.

Показниками правової вихованості дитини дошкільного віку є: знання дітей про свої права й обов'язки, оцінка власної поведінки й поведінки інших людей з точки зору норм права, оперування правовими знаннями у власній поведінці й реалізація правової поведінки в різних видах діяльності, повнота знань і потреба в отриманні нових знань, умінь адекватно оцінити свої й чужі вчинки з точки зору норм права, умінь оперувати знаннями щодо реалізації власної правової поведінки, сформованість якостей самоконтролю, самооцінка результату діяльності, умінь дотримуватися заборони та виконувати обов'язків.

Освіта й право, виступаючи в ролі соціальних інститутів, роль яких в суспільстві висока, взаємозв'язані між собою. Важливе місце займає освіта в правовому просторі та право в освітньому просторі. Доцільно виділяємо тут три основні грані: право на освіту, освітнє право, правову освіту. Кожна дитина повинна знати свої права, обов'язки, щоб діяти відповідно в різноманітних життєвих ситуаціях. Але для цього вона повинна мати доступ до інформації, що детально розкриває цю тему. Таким джерелом для дошкільнят є компетентні дорослі – батьки і вихователі.

Отже, серед завдань, які здійснює ДНЗ, важливе місце належить правовому вихованню дітей старшого дошкільного віку, результатом якого є їхня правова вихованість, що дозволяє наявність у дітей елементарних уявлень про свої права й про свободи, а також про розвиток поваги й терпіння до інших людей, їхніх прав. Підсумуємо, що перспективу подальших наукових пошуків бачимо в обґрунтуванні педагогічних умов правового виховання дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ.

Література

1. Белова Л. О. Правова освіта має бути безперервною / Л. О. Белова // Історія та правознавство. – 2005. – №29. – С. 2–3.
2. Богданова Н. І. Перспективне планування на рік з правового виховання дітей старшого дошкільного віку / Н. І. Богданова, Н. Н. Сазонова // Дошкільний навчальний заклад. – 2011. – №1. – С. 2-6.

3. Виноградова Т. В. Правове виховання учнів у позаурочній діяльності / Т. В. Виноградова // Виховна робота в школі. – 2009. – №12. – С. 2-31.
4. Головченко В. Правові засади виховання та захисту прав дитини / В. Головченко // Право України. – 2008. – №5. – С. 88-91.
5. Данильян О. Проблема взаємовпливу правового виховання і державотворчого процесу : українські реалії / О. Данильян, О. Петришин // Вісник Академії правових наук України. – 2010. – №1. – С. 28-39.
6. Дербеньова А. Г. Правова освіта в учбових закладах для обдарованої учнівської молоді / А. Г. Дербеньова, Ю. В. Бутенко // Історія та правознавство. – 2005. – №29. – С. 14-15.
7. Дідук І. А. Психологічні чинники формування правових уявлень / І. А. Дідук // Педагогіка і психологія. – 2007. – №1. – С. 102-113.
8. Євтушенко Р. Розвиток правової освіти – необхідна умова побудови правової держави : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / Р. Євтушенко // Історія в школах України. – 2003. – №2. – С. 54-56.
9. Ігнатова Т. В центрі уваги – правове виховання молоді / Т. Ігнатова // Бібліосвіт. – 2005. – №1. – С. 29-33.
10. Іова В. Аспекти формування правомірної поведінки особистості / В. Іова // Позакласний час. – 2009. – №21/22. – С. 44-58.
11. Кутиркін А. Правове виховання дітей дошкільного віку / А. Кутиркін // Право України. – 2009. – №4. – С. 164-169.
12. Кучеренко Т. Система правової освіти та виховання / Т. Кучеренко // Виховна робота в школі. – 2005. – №11. – С. 8-12.
13. Ланько О. Правовиховна робота в ліцеї / О. Ланько, О. Гавриленко // Директор школи. – 2009. – №11. – С. 23-33.
14. Харківська Н. І. Правова освіта має бути безперервною / Н. І. Харківська // Виховна робота в школі. – 2005. – №11. – С. 5-8.

References

1. Bielova L. O. Pravova osvita maie buty bezperervnoiu / L. O. Bielova // Istoriia ta pravoznavstvo. – 2005. – №29. – S. 2-3.
2. Bohdanova N. I. Perspektyvne planuvannia na rik z pravovoho vykhovannia ditei starshoho doshkilnoho viku / N. I. Bohdanova, N. N. Sazonova // Doshkilnyi navchalnyi zaklad. – 2011. – №1. – S. 2-6.
3. Vynohradova T. V. Pravove vykhovannia uchniv u pozaurochnii diialnosti / T. V. Vynohradova // Vychov narobota v shkoli. – 2009. – №12. – S. 2-31.
4. Holovchenko V. Pravovi zasady vykhovannia ta zakhystu prav dytyny / V. Holovchenko // Pravo Ukrainy. – 2008. – №5. – S. 88-91.
5. Danylian O. Problema vzaiemovplyvu pravovoho vykhovannia i derzhavotvorchoho protsesu : ukraïnski realii / O. Danylian, O. Petryshyn // Visnyk Akademii pravovykh nauk Ukrainy. – 2010. – №1. – S. 28-39.
6. Derbenova A. H. Pravova osvita v uchbovykh zakladakh dlia obdarovanoi uchnivskoi molodi / A. H. Derbenova, Yu. V. Butenko // Istoriia ta pravoznavstvo. – 2005. – №29. – S. 14-15.
7. Diduk I. A. Psykholohichni chynnyky formuvannia pravovykh uiaвлен / I. A. Diduk // Pedahohika i psykholohiia. – 2007. – №1. – S. 102-113.
8. Yevtushenko R. Rozvytok pravovoi osvity – neobkhdna umova pobudovy pravovoi derzhavy : materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii / R. Yevtushenko // Istoriia v shkolakh Ukrainy. – 2003. – №2. – S. 54-56.
9. Ihnatova T. V tsentri uvahy – pravove vykhovannia molodi / T. Ihnatova // Bibliosvit. – 2005. – №1. – S. 29-33.
10. Iova V. Aspekty formuvannia pravomirnoi povedinky osobystosti / V. Iova // Pozaklasnyi chas. – 2009. – №21/22. – S. 44-58.
11. Kutyarkin A. Pravove vykhovannia ditei doshkilnoho viku / A. Kutyarkin // Pravo Ukrainy. – 2009. – №4. – S. 164-169.
12. Kucherenko T. Systema pravovoi osvity ta vykhovannia / T. Kucherenko // Vychovna robota v shkoli. – 2005. – №11. – S. 8-12.
13. Lanko O. Pravovykhovna robota v litsei / O. Lanko, O. Havrylenko // Dyrektor shkoly. – 2009. – №11. – S. 23-33.
14. Kharkivska N. I. Pravova osvita maie buty bezperervnoiu / N. I. Kharkivska // Vychovna robota v shkoli. – 2005. – №11. – S. 5-8.

УДК 111.852-053.67:78

МУЗИЧНИЙ ШОУ-БІЗНЕС ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

В. А. Купчик

У статті представлено досить важливу й актуальну проблему сьогодення – естетичне виховання молодого покоління нації. Проаналізовано підходи вітчизняних та зарубіжних науковців до визначення сутності естетичного виховання, з'ясовано його структура та місце в сучасному соціумі. Обґрунтовано роль шоу-бізнесу як засобу естетичного виховання.

Ключові слова: естетичне виховання, шоу-бізнес, музичний шоу-бізнес, музика, музичне мистецтво.

МУЗЫКАЛЬНЫЙ ШОУ-БИЗНЕС КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЁЖИ

В. А. Купчик

В статье рассмотрено весьма важная и актуальная проблема сегодняшнего дня – эстетическое воспитание молодого поколения нации. Музыкальное искусство, которое является основой музыкального шоу-бизнеса, должно занять одно из приоритетных мест в учебно-воспитательном процессе, способствовать обеспечению комплексного воспитания во всем многообразии его познавательной и преобразовательной деятельности, пробудить интерес к истинному, доброму, прекрасному, помочь в интеллектуальном, духовно-творческом и эстетическому развитию и эстетическому воспитанию. Проанализированы подходы отечественных и зарубежных учёных к определению сущности эстетического воспитания, выяснено его структура и место в современном социуме. Освещается роль шоу-бизнеса как средства эстетического воспитания.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, шоу-бизнес, музыкальный шоу-бизнес, музыка, музыкальное искусство.

MUSICAL SHOW-BUSINESS AS A MEANS OF AESTHETIC EDUCATION OF YOUTH

V. Kupchyk

The article discusses a very important and topical problem of today – the aesthetic education of the younger generation of the nation. The author analyses the approaches of domestic and foreign scientists to the definition of aesthetic education, it turns out its structure and place in modern society. During a musical work of art, creativity and experience of the individual active «included» in the process of creating an artistic image, which is not only epistemological, but also aesthetic categories. Artistic image embodies the specificity of art as artistic, aesthetic and cultural activities. This image – ideal, which equals to the subject and that helps him feel the urgent needs of the time, stimulates and teaches to influence the course of events. The effective impact of different types and genres of show business in the artistic and aesthetic education goes due to its diversity of functions: cognitive, social, educational, suggestive, hedonistic, communicative and others. Musical art, which is the basis for the musical show business should take one of the priority seats in the educational process, promote comprehensive education in all the diversity of its cognitive and transformational activities to arouse interest in the true, the good, the beautiful, help intellectually, spiritually and aesthetic development and aesthetic education. Highlights the role of show-business as a means of aesthetic education. This article does not cover all aspects of the problems raised, but only one of its promising areas. Later noteworthy trend implementing best examples of musical show business in the context of the study of world music and aesthetic education.

Keywords: aesthetic education, show business, musical show business, music, musical art.

У сучасну добу – добу розквіту шоу-бізнесу, виникає проблема формування естетичного смаку, поширення естетично вивіреного музичного продукту сучасної комерційної музичної індустрії. З огляду на це використання музичного шоу-бізнесу в естетичному вихованні молоді стає найбільш перспективним та актуальним. Молодий вік характеризують прагненням до дорослості, до самоствердження, пошуку власного місця в житті, до самооцінки. Саме в цьому віці відбувається становлення певних ціннісних орієнтацій, формуються художньо-естетичні уподобання, зокрема – музичні смаки й уподобання.

У якості найважливішого чинника формування музичної культури підлітків розглядають музику масових жанрів. Під музикою масових жанрів потрібно розуміти музику, яка користується широкою популярністю, характеризується відносною легкістю сприйняття, доступністю й дохідливістю. Такою є і естрадна музика, складова музичного шоу-бізнесу.

Шоу-бізнес та музичний шоу-бізнес зокрема, є потужним засобом впливу на суспільство. Тому використання такого ресурсу є стратегічним в естетичному вихованні молоді, а значить і вихованні суспільства в цілому. Також необхідно розуміти, що музика, як інструмент впливу на особистість, може використовуватись і як засіб руйнації патріотизму, людяності, духовності тощо. Дуже важливо на державному рівні мати систему контролю за якістю продукту який випускає шоу-конвеєр, задля формування ціннісних орієнтацій у сучасної молоді.

Шоу-бізнес як засіб естетичного виховання розглянуто в дослідженнях провідних науковців та успішних представників музичної шоу-індустрії (М. М. Поплавський, В. М. Откидач, В. В. Зубарев, Г.В. Шастак, І. М. Назаренко, І. Я. Климук, О. В. Швець, А. С. Середюк, Й. І. Прігожин, та ін.), але вплив сучасного музичного шоу-бізнесу на естетичне виховання молоді досліджено недостатньо.

Розглянемо деякі визначення «шоу-бізнес»:

Шоу-бізнес (англ. *Show business*) – комерційна діяльність у сфері розваг, індустрія розваг [1].

Шоу-бізнес – бізнес, пов'язаний з організацією та проведенням видовищних вистав, виступів акторів, співаків, продажем дисків, проведенням гастролей тощо, джерело прибутків його організаторів, сукупність форм індустрії розваг (концерти, шоу, теле- і радіопрограми), професій (продюсер, менеджер, промоутер),

підприємств (нічні клуби, дискотеки, концертні зали, студії звукозапису). Всі ці ланцюжки пов'язані в єдиний відпрацьований комплекс. Що існує в тісному симбіозі з пресою, ТБ, радіо, видавництвами тощо[2, с. 324].

Шоу-бізнес – це індустрія музичних та інформаційних програм, оптової торгівлі, реклами, комерційної організації виступів, торгівлі авторськими та суміжними правами, створенні рекламних роликів, фільмів, відеокліпів та багато іншого. Головним механізмом у шоу-бізнесі є ринок. Об'єкт мистецтва виступає тут як товар, а глядач – як споживач. Відбувається товарно-грошовий обмін, регульований рекламою.

Шоу-бізнес заснований на експлуатації популярності видатних виконавців та артистів, на іміджмейкерстві (створенні іміджу) як різновиду підприємницької діяльності. Головною особою стає артист, а продюсер (від англ. Produce – продавати), який не тільки фінансує проекти, а й диктує артистам імідж і репертуар, підбирає технічне забезпечення, веде переговори зі ЗМІ і т.д. Виконавці виступають як наймані працівники, що підкоряються вказівкам підприємця-продюсера й отримують, як правило, не надто високі гонорари.

Кожна акція шоу-бізнесу – це величезний фронт робіт. До виходу альбому зазвичай приурочують концертне турне, вихід синглу та відеокліпу, виробництво сувенірної продукції для продажу під час концертів, дають рекламу на радіо та телебаченні. Випадання одного з цих елементів рекламної кампанії ставить під сумнів успіх усієї задуманої програми в цілому.

Але, щоб багато заробляти, треба багато вкладати. У зв'язку з цим йде великий розрив між популярністю й доходами артистів «першого ешелону» й іншими. Раніше популярність мало впливала на зарплату. Зараз же успіх усе більше стає залежним, від таланту того чи іншого виконавця, а від цілеспрямованих інвестицій.

Потрібно зауважити, що шоу-бізнес, будучи складною структурною системою, напрямом комерційної діяльності, включає в себе різноманітні види діяльності та жанри мистецтва. Це механізм, в основі якого лежить процес виробництва та реалізації продукції на ринку. Тут важливі не тільки професійні знання та уміння, але й особливе відчуття – інтуїція, яка допомагає зробити правильний прогноз щодо реалізації творчого продукту на ринку [2, с. 20].

Треба зазначити, що музичний шоу-бізнес є самостійною частиною шоу-бізнесу, діяльність якого просто звужена до використання лише музичної сфери діяльності для отримання прибутку.

Але всі прийоми, засоби, володіння основами бізнесу не поєдналися б у цілу індустрію без основи всього музичного, тобто самої музики, яка викликає оті емоції та враження за для яких і створюють продукти діяльності музичного шоу-бізнесу для продажу. Якісний продукт, який отримує визнання в суспільстві, або навіть у частини суспільства, у певної суб-культури, при правильному маркетингу приносить прибуток. Тобто, музичний шоу-бізнес – це торгівля, побудована на емоціях людей з використанням музики.

І тут велику роль грає правильність вибору, естетична ціннісність продукту, який виготовляють через музичний шоу-бізнес. І прикро, що на етапі кінцевого продукту – пісні, відео кліпу тощо, виходить основне в музичному шоу-бізнесі, а власне сам бізнес, тобто прибуток, і тут виникає не те, що проблема, а навіть загроза впливу на молоде покоління неякісним продуктом діяльності музичних менеджерів, які за для отримання прибутку поширюють естетично вбогу музичну масу, і тут потрібно батькам та педагогам розуміти важливість виразити й донести до вихованців правильне бачення естетичності, музичної цінності запропонованого продукту.

Художні емоції виникають лише при зустрічі з соціально- історичним, вагомим, важливим для багатьох. Вони є наслідком не механічного, пасивного, а неодмінно творчого сприймання, яке підносить людину, розвиває її уяву та інтелект. Взаємодія почуттєвої та інтелектуальної сфер під час сприймання музичного твору надає враженню особливої сили. Тому визнають такі функції мистецтва: суспільно-перетворювальну, пізнавально-евристичну, художньо- концептуальну, передбачення, інформаційну та комунікативну, виховну, навіювання, естетичну, гедоністичну [3, с. 168 – 169].

Серед різновидів діяльності шоу-бізнесу, музичний шоу-бізнес має стати осередком прекрасного, доброго повинен стати еталоном у справі естетичного виховання молоді (зокрема студентської), створити умови для інтенсифікації всіх духовних резервів особистості. Він є частиною життя людини, впливає на емоції. Саме в музиці закладена висока «чутливість» до всього, що відбувається навколо, до тих історичних зворушень, які тільки народжуються. Вона завжди узагальнює й синтезує найсуттєвіші та найзначніші проблеми людського життя, викликає до них суспільний інтерес.

Впливаючи на емоційну сферу особистості, музика поглиблює її почуття й переживання, виховує естетичне ставлення до іншої людини та суспільства, доповнює й завершує формування цілісної картини про навколишній світ. Змістом музичних творів є духовно-естетичні акти, які виникають як реакція людської свідомості на хвилюючі проблеми життя, зумовлені системою цінностей, що склалися. Ці твори – інтелектуально-чуттєве начало, що відкривається свідомості особистості, яке вона вбирає в себе, якщо

музика відповідає її духу. Жодний тип виховання не може забезпечити такий рівень почуттів, емоційної сфери, як естетичне виховання. Воно специфічне за своєю сутністю й відрізняється від інших типів виховання саме тим, що формує емоційно-образне світосприймання й світорозуміння. Естетичні емоції та естетичні почуття виконують функції духовного виправлення й становлення особистості. Без естетичного почуття та естетичних переживань людини не існує. Тому естетичне виховання має особливе значення для формування духовності та духовної культури молоді. Водночас естетичне виховання не є окрасою духовності, воно є одним з найважливіших чинників конструювання внутрішнього світу людини.

Складовою музичного шоу-бізнесу є музичне мистецтво, яке пізнає дійсність за допомогою художніх образів. Музичне мистецтво – це скарбниця інформації про життя людини та навколишній світ, яку воно розглядає, виходячи з позиції уявлень про прекрасне.

Музичне мистецтво, впливаючи на емоційну сферу людини, її почуття, повинно привертати її думки й волю на досягнення ідеалу. Йому притаманні риси, які виділяють його як особливу форму людської життєдіяльності. У своєму змісті твори музичного мистецтва виражають думки й почуття людей. Твори музичного мистецтва мають на меті поєднання в собі певних соціальних цілей: соціальну дію на людину, можливість дати їй естетичну насолоду, принести радість спілкування з мистецтвом і викликати відповідну реакцію почуттів і думок, залишити слід у духовному світі особистості, тобто закликати суспільство не тільки до відображення, а й до перетворення світу. Тому стає цілком незаперечним вплив музики на формування різних сторін особистості, включаючи й національну свідомість. А через спілкування з народною музикою людина глибше пізнає його історію, трансформовану в думи, пісні тощо, розкриває невідомі сторінки культури свого народу, живиться його духовними здобутками [4, с. 138].

Під час музичної діяльності художньо-творчий і життєвий досвід особистості активно «включається» в процес творення художнього образу, який є не тільки гносеологічною, а й естетичною категорією. Художній образ утілює специфіку мистецтва як художньої, естетичної та культурологічної діяльності. Це образ – ідеал, на який рівняється суб'єкт і який допомагає йому відчутти нагальні потреби часу, стимулює й учить впливати на перебіг подій. За ефективного впливу різних видів та жанрів шоу-бізнесу на художньо-естетичне виховання активно відбувається завдяки багатоманітності його функцій: пізнавальної, соціальної, виховної, сугестивної, гедоністичної, комунікативної, катарсисної та ін.

Отже, одним із найважливіших напрямів естетичного виховання молоді є засвоєння багатства жанрів шоу-бізнесу та музичного шоу-бізнесу зокрема, а також систематична й цілеспрямована їхня участь у різних видах творчої діяльності. Тому саме музичне мистецтво, яке є основою музичного шоу-бізнесу, повинно посісти одне з пріоритетних місць у навчально-виховному процесі, сприяти забезпеченню комплексного виховання в усій різноманітності його пізнавальної й перетворювальної діяльності, пробудити інтерес до істинного, доброго, прекрасного, допомогти в інтелектуальному, духовно-творчому й естетичному розвитку та естетичному вихованні.

Звісно стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми, а є лише одним із її перспективних напрямів. У подальшому уваги заслуговує напрям упровадження кращих зразків музичного шоу-бізнесу в контексті вивчення світової музики та естетичного виховання.

Література

1. Інтернетресурс Вікіпедія / uk.wikipedia.org/wiki/Шоу-бізнес
2. Откидач В. М. Естрадний спів і шоу-бізнес : [навчально-методичний посібник] / В. М.Откидач. – Вінниця : Нова Книга, 2013. -368 с.
3. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – Москва : Политиздат, 1991. – 559 с.
4. Єгорова І. В. Управління процесом формування національної самосвідомості на уроках музики в сучасних умовах / І. В. Єгорова // Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. – Київ : ІЗМН, 1998. – 137 с.

References

1. Internetresurs Wikipedia / uk.wikipedia.org/wiki/Шоу-бізнес
2. Otkydach V. M. Estradniy spiv i shou-biznes : [Pop singing and show business] / Textbook / V. M. Otkydach. – Vinnytsia : Nova Knyga, 2013. -368 p.
3. Philosophical dictionary / red. Frolov I. T. – M. : Politizdat, 1991. – 559 p.
4. Yegorova I. V. Upravlinnia protsesom formuvannia natsionalnoyi svidomosti na urokah muzyky v suchasnyh umovah / Yegorova I. V. // Office of National Education in the establishment and development of Ukrainian statehood: All-Ukrainian. nauk. and practical. Conf. – K: IZMN, 1998. – 137 p.

СТАН РОБОТИ З ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ СПОЖИВАННЯ МЕДІА-ПРОДУКЦІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРАКТИЦІ РОБОТИ ДНЗ

Ю. Б. Семеняко

В статті наведено результати сучасного стану роботи з виховання культури споживання медіа-продукції у дітей старшого дошкільного віку в практиці роботи дошкільних навчальних закладів. Представлений аналіз річних планів роботи ДНЗ та календарних планів навчально-виховної роботи вихователів зі старшими дошкільниками. Проаналізовано особливості планування завдань та їх реалізацію через різноманітні форми, методи та прийоми роботи виховання у дітей старшого дошкільного віку основ культури споживання медіа-продукції.

Ключові слова: медіа-культура, медіа-освіта, культура споживання, медіа-продукція, діти старшого дошкільного віку, форми, методи та прийоми.

СОСТОЯНИЕ РАБОТЫ ПО ВОСПИТАНИЮ КУЛЬТУРЫ ПОТРЕБЛЕНИЯ МЕДИА-ПРОДУКЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ ДОУ

Ю. Б. Семеняко

В статье представлены результаты современного состояния работы по воспитанию культуры потребления медиа-продукции у детей старшего дошкольного возраста в практике работы дошкольных учебных заведений. Проанализированы годовые планы работы ДОУ и календарные планы учебно-воспитательной работы воспитателей со старшими дошкольниками. Дана характеристика особенностей планирования задач и их реализацию через различные формы, методы и приемы работы воспитания у детей старшего дошкольного возраста основ культуры потребления медиа-продукции.

Ключевые слова: медиа-культура, медиа-образование, культура потребления, медиа-продукция, дети старшего дошкольного возраста, формы, методы и приемы.

STATUS OF WORK ON EDUCATION OF CULTURE OF CONSUMPTION OF MEDIA PRODUCTS IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN PRACTICE OF THE KINDERGARTEN

J. Semenyako

The article presents the results of the current state of the work on education of culture of consumption of media products in children of senior preschool age in practice of the kindergarten. Analyzed annual work plans kindergarten and calendar plans of educational work of teachers with the older preschoolers. The characteristic features of planning tasks and their implementation through various forms, methods and techniques of education in children of preschool age the foundations of a culture of consumption of media products.

Keywords: media culture, media education, consumer culture, media production, preschool children, forms, methods and techniques.

Сьогодні у споживання медіа-продукції залучені всі соціальні та вікові категорії сучасного суспільства, при чому найактивнішими і невідповідними їй споживачами є діти. Важливо зауважити, що у часи комп'ютерних та цифрових технологій, коли зростає суспільна й культурна роль мультимедіа, діти не тільки отримують знання та необхідну інформацію з мас-медіа, але й потрапляють під безконтрольний вплив засобів масової інформації (далі ЗМІ). Особистість дитини, яка знаходиться в процесі активного формування, найбільш вразлива до маніпулятивних дій сучасних медіа. Особливо вагомим є вплив ЗМІ на культурні та соціальні цінності особистості, медіа змінюють її установки, формують моделі поведінки, сприйняття дійсності, сприяють наслідуванню певних соціальних моделей. За таких умов сучасна освіта має бути спрямована на більш грамотному використанні медіа у педагогічному процесі з метою формування культури споживання дитини медіа-інформації, розвитку її творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки медіа-інформації. Сьогодні одним із найважливіших завдань дошкільних навчальних закладів як одного з основних інститутів соціалізації дитини має стати виховання грамотного, культурного медіа-споживача, здатного до критичного та відбіркового сприйняття інформації.

Головним фактором становлення культури споживання особистості є соціальна група, в якій вона виховується, та соціально-економічні цінності, які в ній панують. Споживча поведінка інших учасників цієї групи стає зразком для наслідування, може мати стимулювальний характер як у позитивному (наприклад,

прагнення до раціонального споживання разом із іншим), так і у негативному розумінні (наприклад, бажання перевершити рівень споживання іншого). Тому своєчасна увага і позитивний приклад оточуючих дорослих сприяють прищепленню дітям навичок грамотної споживчої поведінки.

Аналіз основних досліджень і публікацій виявив ряд суперечностей: між традиційним змістом дошкільної освіти та потребами часу (діти значну кількість інформації одержують з медіа-простору, не критично сприймають її тощо); між важливим місцем культури споживання медіа-продукції у розвитку особистості та відсутністю технологій її формування у вихователів дошкільних навчальних закладів; між швидкою адаптацією дітей до сучасних медіа-засобів і низький рівень знань та умінь педагогів щодо роботи з новими медіа-технологіями, гаджетами.

Медіа-компетентність педагога в сучасному педагогічному дискурсі стає предметом наукового дослідження багатьох учених, активізує увагу до широкого кола проблем: дослідження мас-медіа загалом, моделей і методів медіа-освіти (Л. Зазнобіна, М. Маклуен, С. Пензін, Ю. Усов, О. Федоров, О. Шариков та ін.), психолого-педагогічні дослідження з питань медіа-освіти (Л. Баженова, О. Бондаренко, О. Спічкін, І. Челишева та ін.), вітчизняний та світовий досвід медіа-освіти (А. Дилижан, О. Нечай, О. Самарцев, С. Черкашин). Різні аспекти взаємодії особистості з медіа досліджують такі українські вчені, як О. Баришполець, О. Волошенюк, Н. Габор, В. Іванов, Л. Найдюнова, Г. Онкович, О. Петрунько [4], Б. Потятиник, І. Чемерис та інші. Питання виховання культури споживання у дітей вивчали Н. Вовк [1], С. Іванчук, Т. Крайнікова [2], А. Крулехт [3] та інші.

Мета нашої статті полягає в аналізі сучасної практики виховання культури споживання медіа-продукції у дітей старшого дошкільного віку в дошкільних навчальних закладах.

Нашим пошуковим завданням було визначення тенденцій урахування змісту виховання культури споживання медіа-продукції. Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» основним документом в організації роботи дошкільного навчального закладу є річний план, який складається на навчальний рік та оздоровчий період, схвалюється педагогічною радою, затверджується керівником дошкільного навчального закладу і погоджується з відповідним органом управління освітою. Окрім того, перспективний і календарний плани визначають завдання, а також зміст, форми, методи і засоби досягнення поставлених завдань навчально-виховного процесу. Загалом було проаналізовано 15 річних планів дошкільних навчальних закладів та 40 календарних планів вихователів, що працюють у старших групах дошкільних закладах Запорізької, Дніпропетровської, Харківської, Херсонської областей. У річних планах дошкільних навчальних закладів особливу увагу звертали на розділи, що надають аналітичні дані щодо виконання річних завдань, а саме: «Підвищення рівня фахової майстерності працівників», «Методична робота з кадрами», «Вивчення стану освітньо-виховного процесу», «Робота методичного кабінету», а також додатки до річних планів.

У результаті опрацювання вказаних розділів дійшли висновку, що більшість змістових напрямів річних планів містять: національно-патріотичне виховання; комунікативно-мовленнєвий, логіко-математичний, пізнавальний розвиток; формування художньо-продуктивної компетенції, розвиток дошкільників через використання різноманітних сучасних та інтерактивних, ігрових, методів ТРВЗ технологій та інші. У річних планах спроектована діяльність з опорою саме на запропоновані вище завдання. Разом із тим відзначено, що зміст означених напрямів частково доповнено завданнями з медіа-освіти.

Аналітичні довідки у річних планах містять мінімальну інформацію про цілеспрямоване виховання культури споживання медіа-продукції. Здебільшого заплановані завдання з підвищення якості освіти через активне впровадження в освітньо-виховний процес інформаційно-комп'ютерних технологій, спрямованих на професійне зростання творчої активності педагогів.

Розділ «Вивчення стану організації життєдіяльності дітей» частково представлений різними формами роботи, які сприяють ознайомленню дітей зі світом медіа-засобів та медіа-продукції. Наприклад: фотовиставки (тематика змінюється відповідно до подій у ДНЗ), заняття з ознайомлення з ігровим медіа-куточком, бесіди про мережу Інтернет («Що за диво Інтернет?», «Інтернет – не іграшка»), спільний з батьками проект «Мультипландія» (створення дітьми і їх батьками мультфільмів на різноманітну тематику, що присвячено святкуванню Всесвітнього дня мультфільмів), але можна стверджувати, що вказані заходи мають ситуативний характер.

Разом із тим у 5 дошкільних навчальних закладах були виявлені річні завдання педагогічної роботи, що спрямовані на реалізацію різних аспектів медіа-освіти, зокрема виховання культури споживання медіа-продукції («Удосконалення методів роботи в освітньому процесі шляхом використання медіа-технологій: друковані видання, кіно, телебачення», «Впровадження медіаосвіти дошкільників в освітній простір сучасного дошкільного навчального закладу», «Використання медіатехнологій в освітньому процесі», «Формування культури здоров'я дошкільників засобами медіаосвіти», «Соціалізація дошкільників в умовах реалізації завдань медіаосвіти»). Однак, переважно, вищезазначені завдання наведено не у

контексті систематичної роботи, яка передбачає їх реалізацію за такими етапами: ознайомлення, створення умов, упровадження в практику, збагачення та удосконалення, узагальнення, розповсюдження, а лише на один-два роки. Тому можна сказати, що вони сформульовані фрагментарно.

У розділі «Методична робота з вихователями» у річному плані дошкільного закладу № 280 м. Харкова запланований семінар «Медіаосвіта – сучасний напрямок організації освітньої діяльності педагогів та дітей» та подана його програма. Крім того, для вихователів передбачено персональні завдання з питання «Інтегрування ІКТ в освітній простір дошкільного закладу», а також ознайомлення педагогів із Концепцією впровадження медіаосвіти в Україні. Не менш важливим є наявність запланованих колективних переглядів педагогічного процесу та відкритих занять («Реклама молока», виготовлення діафільмів «Подорож колобка на бабусиному подвір'ї», «Першоцвіті» та майстер-класу «Пригоди на планеті Пізнайко» (навчання дітей елементам грамоти за допомогою комп'ютерних ігор) з метою обміну авторськими знахідками, ознайомлення з методами і прийомами роботи з формування у дітей медіа-культури.

Аналіз розділу «Організаційно-педагогічна робота» показав, що, працюючи протягом навчального року над завданнями, визначеними у річному плані, адміністрація ДНЗ не ставила за мету цілеспрямоване ознайомлення з вирішенням проблеми виховання культури споживання медіа-продукції батьків вихованців. Проте, у двох дошкільних навчальних закладах чітко зазначається, що робота з упровадження медіаосвіти в освітній процес має бути основана на співпраці «вихователь – діти – батьки». Про це свідчать заплановані форми роботи з сім'єю: спільні роботи дітей та батьків (стінівки, міні-книжки), анкетування батьків (з метою визначення проблемних зон в уявленнях, знаннях, ставленнях до впровадження медіаосвіти, культури користування мас-медіа), тематика батьківських зборів, наочно-інформаційний матеріал («Куточки батьків», папки-пересувки, буклети тощо).

Аналізуючи річні плани ДНЗ значну увагу приділили вивченню додатків до них, оскільки зафіксували форми роботи, які частково сприяють, на наш погляд, вихованню культури споживання медіа-продукції. А саме: у плані роботи творчої групи є «Пізнайкині новини» та «Пізнайкина майстерня» (співпраця з телекомпанією ТБ – Бердянськ). Окремо зазначимо, що у деяких дошкільних закладах наявні плани роботи гуртків для дітей «Комп'ютер для малят», «Файлик», «Веселий комп'ютер», гурток для вихователів «Інтелектуали». Цікавим формою роботи є медіа-школа в ДНЗ, робота якої сприяє підвищенню технічного медіа-культурного рівня педагогів та допомагає отримати практичні навички, які необхідні в роботі з вихованцями та батьками.

Проте, робота гуртків спрямована на досягнення результатів освітньої роботи варіативної складової Базового компонента дошкільної освіти, зокрема освітньої лінії «Комп'ютерна грамота». Основними завданнями в роботі з дітьми є: формування знань, умінь та навичок, необхідних для свідомого оволодіння основами комп'ютерної грамотності на рівні початківця; розвиток пізнавальних процесів, логічного мислення і творчих здібностей. Як бачимо, завдання щодо виховання культури споживання медіа-продукції у дошкільників відсутні.

Загальний аналіз річних планів дошкільних навчальних закладів дав змогу виділити найбільш поширені аспекти культури споживання медіа-продукції, серед яких: ознайомлення з сучасними технічними засобами (комп'ютер, планшет, ноутбук та ін.), розвиток умінь розуміти сюжет медіа-твору та аргументувати своє ставлення до вибору медіа-продукції; розвиток пізнавальних процесів та моральних якостей засобами медіа-продукції, розширення уявлень про професії людей, які працюють у галузі медіа.

Цей висновок підтверджує аналітична робота з календарними планами вихователів. У планах роботи найчастіше вказувалися такі форми роботи, які спрямовувалися на передачу знань про сучасні технічні засоби, різноманітну медіа-продукцію. Занять, які мають на меті виховання культурного медіа-споживача взагалі не передбачено. Однак, педагоги-новатори планують заняття з різних розділів програми з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, як-от: заняття з пріоритетом пізнавального розвитку та з використанням ІКТ «Країна Україна», інтегроване заняття з економіки та розвитку мови використанням ІКТ «Сніговик-питайлик», малювання «Якою буває осінь», ознайомлення з довкіллям «Ми збираємо врожай» (з використанням мультимедійної презентації) та інші. Крім того, проводилися інсценізації мультфільмів: «Маша і Ведмідь», «Смішарики», дидактичні ігри «Розкази про професію», «Комп'ютер – мій друг чи ворог?», сюжетно-рольові ігри «Дитяче телебачення», «Видавництво «Сонечко»». В результаті аналізу планів роботи ми дійшли висновку, що робота з виховання культури споживання медіа-продукції проводилася фрагментарно, непослідовно та не систематично. Недостатньо уваги приділяється індивідуальним формам роботи, що дають змогу диференційовано підходити до кожного вихованця. Не забезпечується інтеграція впливів вихователів і батьків на означений процес, про що свідчить незначна кількість спланованих спільних заходів (диспутів, консультацій на батьківських зборах, індивідуальних бесід) з батьками.

Разом із тим вихователі, які впроваджують передовий педагогічний досвід, планують у своїй роботі різні довготривалі проекти щодо ознайомлення дітей з медіа. Наприклад, проект «Створення мультфільмів

як засіб всебічного розвитку дитини» у студії дитячої анімації «Ми – мультиплікатори» для дітей старшого дошкільного віку розрахований на 1 рік по одному заняттю на тиждень. Вихователі приділяють увагу ознайомленню дітей із мультфільмом як популярним жанром дитячої медіа-продукції, етапами створення анімаційного фільму, професіями людей, що беруть участь у цій роботі (режисер, сценарист, художник, аніматор, звукорежисер, оператор та інші). З метою реалізації проекту у плані передбачено різноманітні форми роботи з дітьми протягом року: бесіди, творчі завдання, демонстрація відео-матеріалів, читання літературних творів, прослуховування аудіозаписів, ігри тощо.

Ще одним цікавим прикладом комплексної роботи з проблеми виховання культури споживання медіа-продукції є календарне планування освітнього проекту «Дитяча журналістика». В означеному заході вихователями заплановані сюжетно-рольові ігри, самопрезентація, комунікативні ігри, колективні етюди та інші методи роботи. Серед завдань зустрічаються такі, що можуть сприяти вихованню основ культури споживання медіа-продукції, як-от: бесіди «Журналіст – професія творча», «Які предмети роблять життя журналіста зручним?», творча робота репортаж «Новини нашої групи!», оформлення газети «Зимові розваги», гра «Дружнє інтерв'ю», сюжетно-рольова гра «Журналісти в пошуках героя» тощо.

У деяких планах питання виховання основ культури споживання медіа-продукції зустрічалися у повсякденній побутовій (режимні моменти) та образотворчій діяльності. Наприклад, бесіда «Як я провів вихідні», малювання «Мій улюблений герой мультфільма», «Цікава реклама», ліплення «Іграшка моєї мрії (комп'ютер, планшет, телефон)» тощо.

Переважно серед завдань, які ставлять педагоги, можна виділити лише виховання таких умінь та навичок культури споживання, як розвиток логічного та основ критичного мислення, володіння комп'ютерною грамотністю. Проте відсутня комплексна та цілеспрямована робота з формування медіа-споживчої поведінки, ознайомлення з правилами користування різними медіа та їх впливом на дітей, розвитку вміння усвідомлювати мотиви споживання різної медіа-продукції, формування відповідальної поведінки щодо користування мас-медіа, усвідомлення змісту медіа-повідомлень та оцінки їх з морально-естетичної точки зору, уміння створювати власні медіа-продукти.

Аналізуючи форми роботи з дітьми, вказані у календарному плануванні, можна стверджувати, що робота з виховання основ культури споживання медіа-продукції в дошкільних навчальних закладах здійснюється епізодично в контексті вирішення завдань пізнавального розвитку та морального виховання. Так, в окремих дошкільних закладах проводилися бесіди на морально-етичні теми (читання та обговорення віршів «Безпечний Інтернет», «Телевізор — вам не жарт», бесіда «Комп'ютер чи книга», бесіда-розповідь «Мережа Інтернет: правила безпечної поведінки», бесіди про професії радіо- та телеведучих, журналістів, операторів, режисерів та інші); міні-проект «Улюблені герої мультфільмів у творчих роботах дітей», «Виготовлення книжки» тощо.

Слід зазначити, що у поданих до аналізу планах найбільш широко представлена робота з використання в навчально-виховному процесі медіа-продукції і виховання на цій основі моральних якостей, розвитку мовлення, формування у дітей уявлень про професії людей у галузі медіа. На нашу думку, це сприяє вихованню оцінно-рефлексивного компонента культури споживання медіа-продукції у дітей дошкільного віку, оскільки вони навчаються оцінювати інформацію на основі ціннісної платформи. Проте під час зазначеної роботи мало уваги приділяється змістовному аспекту медіа-продукції, її різноманіттю та впливу на людину, зокрема дітей. Для закріплення результатів бесід вихователі використовують різноманітні ігри та вправи: сюжетно-рольові ігри «Сім'я», «У телестудії», «Друкарня» та інші. Завдання з виховання основ культури споживання медіа-продукції фрагментарно спостерігаються у різних видах занять: з образотворчої діяльності (виготовлення різноманітної медіа-продукції), ознайомлення з довкіллям (закріпити правила безпечної поведінки з технічними приладами, які використовують у побуті – телевізор, радіо, комп'ютер, мобільний телефон тощо).

Таким чином, аналіз річних планів навчально-виховної роботи ДНЗ та календарних планів роботи вихователів у групах старшого дошкільного віку показав необхідність поглибленої роботи з означеного напрямку. Питання виховання культури споживання медіа-продукції не знаходять відображення в змісті навчально-виховної роботи педагогів, а мають лише епізодичний характер. Окремі аспекти культури споживання розглядаються у контексті розумового та морального виховання.

Перспективу подальшого наукового пошуку вбачаємо у створенні експериментальної моделі виховання основ культури споживання медіа-продукції у дітей старшого дошкільного віку в умовах взаємодії ДНЗ та сім'ї.

Література

1. Вовк Н. В. Підготовка майбутнього вчителя технологій до формування культури споживання в учнів загальноосвітньої школи : дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Надія Валентинівна Вовк. – Слов'янськ, 2016. – 216 с.

2. Крайнікова Т.С. Культура медіаспоживання в Україні: актуальний стан і механізми формування: дис. на здобуття наук. ступ. д-ра наук із соц. наук: 27.00.01 – теорія та історія соціальних комунікацій / Тетяна Степанівна Крайнікова. – Київ, 2015. – 280 с.
3. Крулехт А. А. Конструирование из «бросового» материала как средство воспитания основ культуры потребления у мальчиков 5-6 лет : дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук ; спец. : 13.00.07 – теория и методика дошкольного образования / Андрей Александрович Крулехт. – Елец, 2009. – 217 с.
4. Петрунько О.В. Діти и медіа: соціалізація в агресивному медіасередовищі. Монографія / О.В. Петрунько. – Полтава : ТОВ НВП «Укрпромторгсервис», 2010. – 480 с.

References

1. Vovk N. V. Pidhotovka maybutn'oho vchytelya tekhnolohiy do formuvannya kul'tury spozhyvannya v uchniv zahal'noosvitn'oyi shkoly : dys. na zdobuttya nauk. stup. kand. ped. nauk : 13.00.04 – teoriya i metodyka profesiynoyi osvity / Nadiya Valentynivna Vovk. – Slov'yans'k, 2016. – 216 s.
2. Kraynikova T .S. Kul'tura mediaspozhyvannya v Ukrayini: aktual'nyy stan i mekhanizmy formuvannya: dys. na zdobuttya nauk. stup. d-ra nauk iz sots. nauk: 27.00.01 – teoriya ta istoriya sotsial'nykh komunikatsiy / Tetyana Stepanivna Kraynikova. – Kyiv, 2015. – 280 s.
3. Krulekht A. A. Konstruyrovanye yz «brosovoho» materyala kak sredstvo vospytanyya osnov kul'tury potreblenyya u mal'chikov 5-6 let : dys. na zdobuttya nauk. stup. kand. ped. nauk ; spets. : 13.00.07 – teoriya y metodyka doshkol'noho obrazovanyya / Andrey Aleksandrovych Krulekht. – Elets, 2009. – 217 s.
4. Petrun'ko O. V. Dity y media: sotsializatsiya v ahresyvnomu mediaseredovyshchi. Monohrafiya / O. V. Petrun'ko. – Poltava : TOV NVP «Ukrpromtorhservys», 2010. – 480 s.

УДК 378.14

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ І ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ ОХОРОНИ КОРДОНУ В КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

С. Я. Білявець

У статті на основі узагальнення результатів аналізу наукової літератури, нормативно-правових документів, а також урахування особливостей професійної діяльності визначено сучасні організаційно-педагогічні і дидактичні засади навчання фахівців у сфері охорони кордону в країнах Західної Європи. Результати аналізу інформації про особливості підготовки фахівців у сфері охорони кордону в навчальних центрах країн західної Європи дозволили визначити, що сучасні організаційно-педагогічні і дидактичні засади ґрунтуються на досконалому матеріальному забезпеченні освітнього процесу, збереженні фізичного і психічного здоров'я курсантів, застосуванні дистанційного методу навчання, сучасних комп'ютерних технологій. В основі підготовки фахівців з митних питань та охорони кордонів є практичні заняття.

Ключові слова: фахівці в сфері охорони кордону, офіцери-прикордонники, професійна діяльність, професійна підготовка, професійна готовність, робота з персоналом, Академія Федеральної поліції.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ОХРАНЫ ГРАНИЦЫ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ

С. Я. Билявец

В статье на основе обобщения результатов анализа научной литературы, нормативно-правовых документов, а также учета особенностей профессиональной деятельности определены современные организационно-педагогические и дидактические основы обучения специалистов в сфере охраны границы в странах Западной Европы. Результаты анализа информации об особенностях подготовки специалистов в сфере охраны границы в учебных центрах стран Западной Европы позволили определить, что современные организационно-педагогические и дидактические основы основываются на совершенном материальном обеспечении образовательного процесса, заботы о физическом и психическом здоровье курсантов, применении дистанционного метода обучения, современных компьютерных технологий. В основе подготовки специалистов по таможенным вопросам и охране границ являются практические занятия.

Ключевые слова: специалисты в сфере охраны границы, офицеры-пограничники, профессиональная деятельность, профессиональная подготовка, профессиональная готовность, работа с персоналом, Академия Федеральной полиции.

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL AND DIDACTIC PRINCIPLES OF TRAINING SPECIALISTS IN THE FIELD OF BORDER IN WESTERN EUROPE

S.Bilyavets

This article presents a synthesis of scientific literature on the training of specialists in the field of border in western Europe. For this requirement also analyzed legal documents, and especially the professional activity of border police officers. In the article the author presents the results of the analysis details on training in the field of border security training centers in Germany, Romania and Finland. This allowed the author to identify current organizational and pedagogical and didactic principles of training of specialists in the field of border. The author concludes that they are based on perfect material educational process, maintaining physical and mental health of students, the use of distance learning modern computer technology. The basis of preparation of experts on customs issues and border security are practical lessons.

Keywords: experts in the field of border guards officers, professional work, training, professional willingness to work with the staff of the Federal Police Academy.

Створення вітчизняної системи підготовки офіцерів-прикордонників у кінці ХХ століття ускладнювалось через брак інформації щодо функціонування систем підготовки прикордонників у провідних країнах світу. Доводиться констатувати, що й сьогодні відсутні ґрунтовні наукові дослідження, в яких було б представлено зарубіжний досвід навчання персоналу для прикордонних відомств. Як свідчать результати аналізу публікацій, сьогодні у більшості країн євроатлантичного простору не існує окремих

структур для забезпечення охорони кордону. Це завдання виконують Міністерства внутрішніх справ, а функції прикордонної охорони – поліцейські підрозділи, в таких країнах, як, наприклад, Австрія, Бельгія, Німеччина, Швеція, Угорщина. Але є країни, де завдання охорони кордону покладено на прикордонну службу. Така система існує в Латвії, Литві, Польщі, Фінляндії.

Результати аналізу наукових джерел з проблеми дослідження дозволяють стверджувати, що питання підготовки до професійної діяльності персоналу берегової охорони Сполучених Штатів Америки були предметом уваги А. Васільєва і Д. Рюрикова [1], особливості професійної підготовки фахівців для охорони морських кордонів США з використанням технологій дистанційного навчання досліджував І. Блошинський [4]. Окремі аспекти професійної підготовки фахівців правоохоронних органів у навчальних закладах провідних країн НАТО розкрив О. Даниленко [5]. Вивченню світового досвіду професійної підготовки персоналу прикордонних відомств Угорщини, Румунії та Фінляндії присвячено публікації А. Балендра [1; 2]. Досвід підготовки прикордонників Республіки Польща був предметом досліджень Н. Ринденко [13]. Заслужують на увагу також публікації про Уніфіковану програму підготовки прикордонників країн Європейського Союзу [3].

Метою статті є з'ясування сучасних організаційно-педагогічних і дидактичних засад навчання фахівців у сфері охорони кордону в країнах Західної Європи.

Охорону кордонів Німеччини здійснює Федеральна поліція – федеральний правоохоронний орган, який підпорядкований Міністерству внутрішніх справ Німеччини.

Персонал Федеральної поліції Німеччини (йдеться про поліцейських в уніформі) представлений трьома ланками службовців: нижча (mittlerer Dienst – категорія звань від поліцаймайстер до поліцайхауптмайстер), середня (gehobener Dienst – категорія звань від поліцайкомісар до ерстер поліцайхаупткомісар), вища (höherer Dienst – категорія звань від поліцайрат) [7].

Результати аналізу офіційної інформації, а також доступних для аналізу джерел дозволяють зробити висновок про те, що поліцейські службовці нижчої ланки після проходження відповідної підготовки працюють у складі відділень/груп, взводів і підрозділів, які несуть службу з охорони кордону або виконують обов'язки залізничної поліції, а також у сфері безпеки повітряного сполучення в аеропортах Німеччини. Після певного періоду служби в складі підрозділів персонал нижчої ланки допускається до служби в складі змін (спостереження за кордоном, патрулювання, контроль осіб, транспортних засобів і товарів, що перетинають державний кордон). Поліцейські службовці середньої ланки обіймають первинні управлінські посади (керівник групи/відділення) або посади відповідальних виконавців спочатку в контрольній, патрульній, дізнавальній службі, а потім, після підвищення кваліфікації, можуть обіймати керівні посади в загонах Федеральної поліції. Професійну підготовку поліцейських службовців нижчої ланки забезпечують п'ять регіональних навчальних центрів у містах Свіссталь, Нойштрелітц, Вальсроде, Ешвеге, Оерленбах, які одночасно є і регіональними пунктами добору персоналу Федеральної поліції. Центральна служба добору знаходиться в місті Любек, яка, як і регіональні центри підготовки та підвищення кваліфікації, організаційно входить до складу Академії Федеральної поліції. В Академії Федеральної поліції професійну підготовку проходить персонал середньої ланки [7; 5].

Підготовка професійних фахівців для прикордонного відомства Німеччини здійснюється в Академії Федеральної поліції, до складу якої входять: 5 центрів підготовки й підвищення кваліфікації Федеральної поліції; 2 спортивні школи Федеральної поліції; навчально-тренувальний центр морської поліції; 2 школи з підготовки кінологів; центр командної підготовки персоналу вищої ланки; медична частина академії, яка паралельно використовується для медичної підготовки поліцейських. До складу академії входять також 5 бюро з відбору кандидатів на навчання до академії із числа громадян Німеччини, на які покладається функція отримання заявок від претендентів та їх обробка. Співробітники цих бюро проводять серед учнів випускних класів профорієнтаційну та агітаційну роботу з метою формування інтересу молоді до професії поліцейського.

До майбутніх поліцейських висувається низка вимог, основними з яких є:

- наявність атестату про закінчення школи або диплому про закінчення професійного училища, які дають право на вступ до вищого навчального закладу;
- вік абітурієнтів на момент вступу не може перевищувати 31 рік;
- мінімальний зріст не повинен бути нижчим для жінок – 163 см, для чоловіків – 165 см, максимальний зріст не повинен перевищувати 195 см;
- громадянство Німеччини чи однієї з країн Європейського Союзу;
- відсутність судимостей, татуювань та пірсингу на видимих частинах тіла;
- наявність сертифікату, який підтверджує уміння плавати;
- водійські права категорії В (якщо таких немає, майбутній поліцейський зобов'язується їх отримати до кінця терміну навчання) [10, с. 2]

З 1 вересня 2010 року навчання в Академії Федеральної поліції відбувається за модульною системою у відповідності до укладеної із дотриманням вимог Болонської декларації Модульної книги [6]. При укладанні Модульної книги важливе значення надавалось забезпеченню тісного зв'язку між теорією й практикою та міждисциплінарному зв'язку, що є важливою передумовою ефективної професійної підготовки майбутніх поліцейських, орієнтованої на кінцевий результат [6, с. 6].

У Модульній книзі визначені особистісні, фахові, соціальні та методичні компетенції, які необхідні поліцейським для виконання професійної діяльності. Так, наприклад, поліцейський повинен уміти аналізувати, бути готовим постійно вдосконалюватись, навчатись упродовж усього життя, відповідальним, ініціативним, гнучким та креативним, готовим до змін, цілеспрямованим, умотивованим, здатним до критичного оцінювання, мати зразкову поведінку, відчуття власної гідності, впевненість у своїх силах, добре розвинені комунікативні навички (письмові, усні), високу стійкість до психологічного та фізичного навантаження, здатність працювати в команді, виконувати функції керівника [6, с. 10].

До фахових компетенцій, якими має володіти поліцейський середньої ланки, у модульній книзі віднесені знання, уміння та навички за фахом; дидактичні та методичні знання, уміння та навички; знання, уміння та навички, необхідні для оформлення протоколів, вивчення місця події; уміння вести справу від початку до моменту її передачі до суду та розуміння ступеня власної відповідальності за неї; уміння чітко віддавати розпорядження та досягати їх виконання; проводити опитування, допити; кваліфіковано реагувати на клопотання інших підрозділів або органів, приймати відповідні рішення; виконувати обов'язки керівника у випадку його тимчасової відсутності; здатність керувати малим підрозділом, таким як відділення або група; уміння спілкуватись з іноземцями англійською мовою під час виконання повсякденних службових обов'язків та в особливих ситуаціях (участь у місіях за кордоном).

До спеціальних компетенцій, якими має володіти поліцейський віднесено комунікабельність, здатність вникати у суть справи, толерантність, повага до оточуючих, здатність до кооперації, уміння влагоджувати конфлікти, здатність до роботи у команді, лідерські якості, вміння вести за собою співробітників, високий інтелектуальний розвиток, здатність поводити себе відповідно до загальноприйнятих етичних принципів і переконань [6, с. 11].

Викладачами спеціальних (поліцейських) дисциплін в Академії Федеральної поліції працюють досвідчені працівники, які приймаються в академію на конкурсній основі та працюють в ній від трьох до п'яти років, після чого направляються, з підвищенням на посади, в поліцейські органи.

В основу підготовки поліцейських кадрів Німеччини покладено принцип довічного найму. Службова діяльність і навчання співробітника відбувається в суто перспективному плані. При цьому передбачається постійне підвищення його кваліфікації.

Особливістю системи підготовки поліцейських кадрів ФРН є те, що жоден з поліцейських навчальних закладів країни не видає своїм випускникам освітніх документів, які відповідали б певному державному освітньому стандарту. Після закінчення відомчих навчальних закладів видаються тільки відомчі освітні документи, що дають право працювати тільки в поліції і, як виняток, в деяких інших державних установах [9].

У контексті дослідження заслуговує на увагу досвід підготовки персоналу для Прикордонної поліції Румунії, оскільки ця правоохоронна структура була реформована відносно недавно – у період 2001–2005 років. Реформа Прикордонної поліції Румунії змінила її внутрішню структуру у відповідність до норм, прийнятих в Європейському Союзі. На сьогодні, це прикордонне відомство є невід'ємним компонентом структури Міністерства адміністрації та внутрішніх справ і є спеціалізованим державним органом, на який покладено низку завдань, а саме: спостереження та контроль на прикордонних переходах та виконання положень законодавства про державний кордон; запобігання нелегальній міграції та перевірки паспортів іноземних громадян; боротьба із транскордонною злочинністю; забезпечення інтересів держави в дельті Дунаю і зоні Сулінського каналу, а також у прикордонній зоні і територіях, що перебувають під посиленою охороною; забезпечення громадського порядку і миру в зонах, що перебувають під контролем Прикордонної поліції відповідно до вимог законодавства (стаття 1 Закону про надзвичайні ситуації № 104 від 27 червня 2007 р. у частині, що стосується організації та функціонування сил Прикордонної поліції) [1, с. 58].

Персонал Прикордонної поліції розподіляється на дві категорії:

- категорія А – офіцер поліції з вищою освітою (для просування по службі починаючи від звання «інспектор прісінат» (капітан), необхідно обов'язково закінчити курси підвищення кваліфікації);
- категорія В – офіцер «агент поліції», до якої відноситься персонал з освітою ліцеїста (порівняно з Державною прикордонною службою України – персонал за контрактом до прапорщика включно).

Але разом з тим 40 % «агентів поліції» мають вищу освіту, в тому числі ступінь магістра.

Фахівців для Прикордонної поліції Румунії готує декілька навчальних закладів: Поліцейська Академія «Олександру Іоан Куза» (м. Бухарест), Школа підготовки офіцерів прикордонної поліції «Аврам Янку»

(м. Орадя), Школа підготовки співробітників прикордонної поліції (м. Оршова), Школа початкової і безперервної підготовки персоналу прикордонної поліції (м. Констанца), Школа початкової і безперервної підготовки персоналу прикордонної поліції (м. Ясси).

Подано коротку характеристику деяких із зазначених закладів.

Поліцейська Академія «Олександру Іоан Куза», яка з 2007 року перейшла на підготовку фахівців за Болонською угодою, має у своїй структурі Факультет поліції, на якому відбувається підготовка фахівців для прикордонної поліції (напрямок підготовки – «Право», спеціальність – «Порядок і громадська безпека»), Факультет пожежників (напрямок підготовки – «Обладнання», спеціальність – «Обладнання для пожежних конструкцій»), Факультет архівістики (напрямок підготовки – «Історія», спеціальність – «Архівістика»). Після закінчення навчання випускникам присвоюється офіцерське звання – «субінспектор поліції». Слухачі впродовж навчання (3 роки) забезпечуються екіпіруванням (повсякденним, польовим, парадним), харчуванням, житлом, медичною допомогою, а також можуть отримувати соціальну стипендію або підвищену стипендію. Зі слухачами денної форми навчання укладають контракт, який зобов'язує їх після закінчення Академії прослужити в лавах Міністерства адміністрації та внутрішніх справ упродовж 10 років.

Під час навчання в Академії «Олександру Іоан Куза» слухачі зобов'язані поважати деонтологічний кодекс співробітників прикордонної поліції, не бути членом політичних партій або політичних товариств, заборонених релігійних сект, не організовувати і не брати участь у страйках. Щодо змісту навчання, то слухачі вивчають «Право державного кордону», «Розслідування прикордонної злочинності», «Європейське право для прикордонної поліції», «Митне право», «Тактику прикордонної поліції», «Технічні системи спостереження і контролю на кордоні», «Менеджмент прикордонної поліції», «Інформатику для прикордонної поліції», «Контроль на кордоні Шенген», «Прикордонну інформацію», «Юридичний захист прав людини», «Вступ до інформатики і технічних засобів зв'язку» та інші.

Молодших спеціалістів (агентів) для підрозділів Прикордонної поліції готують в Школах підготовки співробітників прикордонної поліції, які за структурою практично однакові. Термін навчання у них – 1 – 2 роки, основний базовий курс складається із теоретичної і практичної підготовки. Щодо кількості курсантів, то вона визначається Управлінням менеджменту людськими ресурсами Генерального Інспекторату і складає, як правило, від 100 до 200 чоловік.

Оскільки Державна прикордонна служба України перебуває у стані реформування вважаємо за доцільне узагальнити особливості підготовки фахівців для Прикордонної охорони Фінляндії (ПОФ). Крім того досвід підготовки прикордонників у цій країні є для нас цікавим з огляду на наявність сухопутних і морських кордонів. Серед прикордонних відомств країн Європейського Союзу, це прикордонне відомство заслуговує на увагу, оскільки нещодавно завершило етап реформування. ПОФ – державна служба Фінляндії, відповідальна за охорону зовнішніх кордонів. Це військова організація, підпорядкована міністрові внутрішніх справ Фінляндії і Президенту Фінляндської Республіки.

Штат структури нараховує 3600 осіб, що включає в себе 500 призовників, які не задіяні для охорони кордону в мирний час. При мобілізації Прикордонна служба Фінляндії стає частково або повністю інкорпорованою в Збройні сили Фінляндії, і посилюється за рахунок резервістів, які раніше служили строкову службу в Прикордонній охороні. З 1991 року ПОФ структурно входить до складу поліції Фінляндії та є правоохоронним органом. Структурно до ПОФ входить 4 прикордонних загони, 2 морських прикордонних загони, авіаційна ескадрилья, школа підготовки та перепідготовки морських фахівців та 2 навчальних центри. Прикордонна охорона Фінляндії патрулює лише кордон з Росією (1340 км) і з Норвегією (736 км), оскільки ці країни не входять в ЄС. Кордон зі Швецією (614 км) не охороняється, тому що ця країна є членом ЄС. Через це фінські прикордонники є важливою ланкою в охороні зовнішніх кордонів Євросоюзу і Шенгенського простору [11].

До ПОФ приймають молодь, яка обов'язково пройшла військову підготовку (жінки – на добровільних засадах). Система комплектування та підготовки персоналу ПОФ складається з двох компонентів – відбору і підготовки.

Щодо підготовки персоналу, то на даний час в ПОФ є такі рівні освіти:

- початкова, яка передбачає набуття первинних знань, умінь та навичок, необхідних для виконання військовослужбовцями строкової служби своїх повсякденних обов'язків;
- середня освіта – підготовка унтер-офіцерів, молодших офіцерів, сержантів і старшин, які проходять службу за контрактом;
- вища освіта – підготовка офіцерів;
- додаткова освіта – підвищення кваліфікації та перепідготовка військовослужбовців, а також освоєння ними нових професійних функцій і зразків військової і спеціальної техніки.

Рядовий, унтер-офіцерський склад, а також офіцери резерву набувають необхідної первинної підготовки під час проходження ними дійсної військової служби. Її термін залежить від категорії військовослужбовців, а також від військово-облікової спеціальності і становить від 180 до 362 діб [12].

Підготовка персоналу ПОФ здійснюється в навчальних закладах і навчальних центрах підготовки та перепідготовки.

Прикордонна Академія берегової охорони, що розташовується в місті Іматра забезпечує навчання майбутніх фахівців прикордонній безпеці, морській підготовці, підготовку з питань управління SAR, підготовку до кінологічного забезпечення прикордонної служби, координацію науково-дослідних і дослідно-конструкторських робіт. Прикордонна Академія берегової охорони також несе відповідальність за підготовку призвників прикордонної служби до служби в спеціальних прикордонних підрозділах прикордонних егерів. У цих підрозділах проходять військову підготовку солдати-строковики, яких, крім іншого, вчать навичкам розвідників, диверсантів і партизанів у воєнний час. Щороку близько 500 молодих громадян Фінляндії, призваних на строкову військову службу, які виявили бажання служити прикордонними егерями і пройшли конкурсний відбір, зараховують у підготовчі підрозділи, де протягом терміну строкової служби отримують елітну підготовку і відправляють у запас. У разі війни вони відкликаються із запасу і направляються на фронт. Для проходження служби в прикордонних егерів потрібна хороша фізична підготовка [8].

Щодо підготовки офіцерського складу, то вона відбувається у навчальних закладах збройних сил (Академія національної оборони). Для кандидатів у ФПО в процесі навчання існує прикордонна підготовка терміном до 1 року. Під час навчання приділяється увага законодавчій базі прикордонного контролю та охороні кордонів Євросоюзу, керівництву діями в надзвичайних ситуаціях, інформаційним технологіям. Стажування в прикордонних районах (комендатурах) триває 1,5 місяця. Після закінчення складається комплексний державний екзамен. Крім того, ті, хто навчаються, пишуть дипломну роботу з прикордонної тематики, яка дає право на присвоєння освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» (зі званням лейтенант) або «магістр» (зі званням старший лейтенант). Після закінчення навчання в навчальному закладі, перед призначенням на посаду, є додаткова підготовка – 10 навчальних тижнів у школі ФПО за фахом [2, с. 15–16].

Література

1. Балендр А. Сучасний досвід підготовки персоналу прикордонної поліції Республіки Румунія / А. Балендр // Молодь і ринок. – 2012. – № 12. – С. 57-61. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2012_12_14.
2. Балендр А. В. Особливості системи відбору та підготовки персоналу різних ланок Прикордонної охорони Фінляндії / А. В. Балендр // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер.: Педагогічні та психологічні науки. – 2013. – № 3. – С. 7–16. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnapv_ppn_2013_3_3.
3. Блощинський І. Г. Уніфікована програма підготовки прикордонників країн Європейського Союзу: мовний аспект / І. Г. Блощинський, Д. В. Таушан // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер.: Педагогічні та психологічні науки. – Хмельницький: вид-во НАДПСУ, 2012. – № 64. – С. 20–24.
4. Блощинський І. Професійна підготовка фахівців для охорони морських кордонів США з використанням технологій дистанційного навчання / Ігор Блощинський // Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць. Сер.: Педагогіка та психологія. – Чернівці: ЧНУ, 2015. – Вип. 766. – С. 14–23.
5. Даниленко О. Б. Особливості професійної підготовки фахівців правоохоронних органів в навчальних закладах провідних країн НАТО / О. Б. Даниленко. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка. – 2015. – Вип. 5. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2015_5_6.
6. Diplomstudiengang (Diplomverwaltungswirt) – Modulhandbuch / Modulares Curriculum. – FHB, 2010. – 152 s.
7. Ісаєва І. Особливості системи добору та професійно-особистісні вимоги, що висуваються до персоналу Федеральної поліції Німеччини / І. Ісаєва. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка. – 2016. – Вип. 4. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_4_9.
8. Корчагин П. Военное образование в Финляндии [Електронний ресурс] <http://warfiles.ru/show-64317-voennoe-obrazovanie-v-finlyandii.html>
9. Мартыненко О. Профессиональное обучение полиции Германии (по материалам МВД Украины) [Електронний ресурс] / Олег Мартыненко. Режим доступу: <http://khpg.org/index.php?id=1399024677>
10. Richtlinien für die Auswahl und Einstellung von Bewerberinnen und Bewerbern nach § 12 BPolLV für den mittleren Polizeivollzugsdienst in der Bundespolizei. – Berlin, 2007. – 25 S.
11. Пограничная охрана Финляндии [Електронний ресурс] <http://www.promreview.net/moskva/pogranichnaya-okhrana-finlyandii?page=0,2>
12. 12. Рюриков, Д. Береговая охрана США / Д. Рюриков, А. Васильев // Зарубежное военное обозрение. – 2005. – № 6. – С. 54–64.
13. Ринденко, Наталія Миколаївна. Тенденції комунікативної підготовки курсантів навчальних закладів Прикордонної варти Республіки Польща [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ринденко Наталія Миколаївна; Держ.

прикордон. служба України, Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2016. – 20 с.

14. Балендр А. В. Особливості системи відбору та підготовки персоналу різних ланок Прикордонної охорони Фінляндії / А. В. Балендр // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер. : Педагогічні та психологічні науки. – 2013. – № 3. – С. 7–16. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnapv_ppn_2013_3_3

References

1. Balendr A. Suchasnyy dosvid pidhotovky personalu prykordonnoyi politysiyi Respubliki Rumuniya / A. Balendr // Molod' i rynok. – 2012. – # 12. – S. 57-61. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2012_12_14.
2. Balendr A. V. Osoblyvosti systemy vidboru ta pidhotovky personalu riznykh lanok Prykordonnoyi okhorony Finlyandiyyi / A. V. Balendr // Zbirnyk naukovykh prats' Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrainy. Ser. : Pedagogichni ta psykholohichni nauky. – 2013. – # 3. – S. 7–16. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnapv_ppn_2013_3_3.
3. Bloshchyns'kyy I. H. Unifikovana prohrama pidhotovky prykordonnykiv krayin Yevropeys'koho Soyuzu: movnyy aspekt / I. H. Bloshchyns'kyy, D. V. Taushan // Zbirnyk naukovykh prats' Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrainy. Ser. : Pedagogichni ta psykholohichni nauky. – Khmel'nyts'kyy : vyd-vo NADPSU, 2012. – # 64. – S. 20–24.
4. Bloshchyns'kyy I. Profesiyna pidhotovka fakhivtsiv dlya okhorony mors'kykh kordoniv SShA z vykorystannyam tekhnolohiy dystantsiynoho navchannya / Ihor Bloshchyns'kyy // Naukovyy visnyk Chernivets'koho universytetu : zb. nauk. prats'. Ser. : Pedagogika ta psykholohiya. – Chernivtsi : ChNU, 2015. – Vyp. 766. – S. 14–23.
5. Danylenko O. B. Osoblyvosti profesiynoyi pidhotovky fakhivtsiv pravookhoronnykh orhaniv v navchal'nykh zakladakh providnykh krayin NATO / O. B. Danylenko. // Visnyk Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrainy. Seriya : Pedagogika. – 2015. – Vyp. 5. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2015_5_6.
6. Diplomstudiengang (Diplomverwaltungswirt) – Modulhandbuch / Modulares Curriculum. – FHB, 2010. – 152 s.
7. Isayeva I. Osoblyvosti systemy doboru ta profesiyno-osobystisni vymohy, shcho vysuvayut'sya do personalu Federal'noyi politysiyi Nimechchyny / I. Isayeva. // Visnyk Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrainy. Seriya : Pedagogika. – 2016. – Vyp. 4. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_4_9
8. Korchahyn P. Voennoe obrazovanye v Fynlyandyi [Elektronnyy resurs] <http://warfiles.ru/show-64317-voennoe-obrazovanie-v-finlyandii.html>
9. Martymenko O. Professyonal'noe obucheniye polytsyyi Hermanyy (po materyalam MVD Ukrainy) [Elektronnyy resurs] / Oleh Martymenko. Rezhym dostupu: <http://khp.org/index.php?id=1399024677>
10. Richtlinien für die Auswahl und Einstellung von Bewerberinnen und Bewerber nach § 12 BPöLV für den mittleren Polizeivollzugsdienst in der Bundespolizei. – Berlin, 2007. – 25 S.
11. Pohranychnaya okhrana Fynlyandyi [Elektronnyy resurs] <http://www.promreview.net/moskva/pogranichnaya-okhrana-finlyandii?page=0,2>
12. Ryurykov, D. Berehovaya okhrana SShA / D. Ryurykov, A. Vasylyev // Zarubezhnoe voennoe obozrenye. – 2005. – # 6. – S. 54–64.
13. Ryndenko, Nataliya Mykolayivna. Tendentsiyi komunikatyvnoyi pidhotovky kursantiv navchal'nykh zakladiv Prykordonnoyi varty Respubliki Pol'shcha [Tekst] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Ryndenko Nataliya Mykolayivna ; Derzh. prykordon. sluzhba Ukrainy, Nats. akad. Derzh. prykordon. sluzhby Ukrainy im. Bohdana Khmel'nyts'koho. – Khmel'nyts'kyy, 2016. – 20 s.
14. Balendr A. V. Osoblyvosti systemy vidboru ta pidhotovky personalu riznykh lanok Prykordonnoyi okhorony Finlyandiyyi / A. V. Balendr // Zbirnyk naukovykh prats' Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrainy. Ser. : Pedagogichni ta psykholohichni nauky. – 2013. – # 3. – S. 7–16. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnapv_ppn_2013_3_3

УДК 378.147.091.33-027.22:54

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОЇ СТАРШОЇ ШКОЛИ

О.А. Блажко

У статті розглядається проблема приведення змісту педагогічної практики майбутніх учителів хімії у відповідність до вимог та особливостей старшої профільної школи. На основі результатів аналізу науково-педагогічної літератури уточнено поняття «педагогічна практика». Визначено мету та завдання педагогічної практики майбутніх учителів хімії, а також виділено основні уміння і навички, якими мають оволодіти студенти під час її проходження. Окрім того, виділено та охарактеризовано основні етапи організації та проведення педагогічної практики у старшій профільній школі, а саме: підготовчий, ознайомчий, діяльнісний та заключний.

Ключові слова: педагогічна практика, навчання хімії, профільна школа, професійна підготовка майбутнього вчителя хімії.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОЙ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

О.А. Блажко

В статье рассматривается проблема соответствия содержания педагогической практики будущих учителей химии требованиям старшей профильной школы. На основе результатов анализа научно-педагогической литературы уточнено понятие «педагогическая практика». Определены цель и задания педагогической практики будущих учителей химии, а также выделены основные умения и навыки, которыми должны овладеть студенты во время ее прохождения. Кроме того, выделены и охарактеризованы основные этапы организации и проведения педагогической практики в старшей профильной школе, а именно: подготовительный, ознакомительный, деятельностный и заключительный.

Ключевые слова: педагогическая практика, обучение химии, профильная школа, профессиональная подготовка будущего учителя химии.

STUDENT TEACHING OF FUTURE TEACHERS OF CHEMISTRY IN THE CONDITIONS OF PROFILE HIGH SCHOOL

O. A. Blazhko

In article the problem of compliance of content of student teaching of future teachers of chemistry to requirements of the high profile school is considered. On the basis of results of the analysis of scientific and pedagogical literature the concept "student teaching" is specified. The purpose and tasks of student teaching of future teachers of chemistry are defined. Also basic ability and skills of students, which form during passing student teaching, are selected. Besides, the main stages of the organization and carrying out student teaching in the high profile school are allocated and characterized. These are such stages as preparatory, fact-finding, activity and final.

Keywords: student teaching, training of chemistry, profile school, vocational training of future teacher of chemistry.

Педагогічна практика студентів вищих навчальних закладів є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми підготовки майбутніх учителів, в тому числі й хімії. Впровадження профільного навчання у старшій загальноосвітній школі зумовило потребу вдосконалення підготовки студентів педагогічних спеціальностей до майбутньої професійної діяльності, зокрема й під час проходження ними педагогічної практики.

Аналіз звітної документації проходження педагогічної практики засвідчив, що студенти проводили уроки хімії у класах різних напрямів підготовки: суспільно-гуманітарному – 27% студентів, природничо-математичному – 33 % (з них 11 % – в класах хіміко-біологічного та 22 % – математичного і фізико-математичного профілів), спортивному – 3 %, технологічному – 15 %, філологічному – 10%. В універсальних (безпрофільних) класах проходили педагогічну практику лише 12 % студентів. Подібна ситуація підтверджує доцільність та необхідність удосконалення системи психолого-педагогічної та методичної підготовки майбутнього вчителя хімії та, відповідно, внесення певних змін у зміст педагогічної практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів хімії під час педагогічної практики розкривається у роботах вітчизняних (П. В. Самойленко, В. І. Староста, В. В. Перетятко, О. В. Ткачук) та закордонних (Е. Ф. Матвєєва, М. С. Пак, Г. Н. Протасевич, М. К. Толетова) вчених. Так, П. В. Самойленком визначені професійно-педагогічні компетенції майбутніх учителів хімії, формування яких відбувається під час пропедевтичної та виробничої педагогічних практик [4]. В. І. Старостою сформульовано мету, завдання та зміст різних видів педагогічної практики, виділено її етапи в умовах класичного університету [5]. У дослідженні В. В. Перетятко та О. В. Ткачук описано кількісну та якісну характеристику оцінювання результатів діяльності студентів за рейтинговою шкалою під час педагогічної практики [3].

Незважаючи на вагомий напруження науковців з означеної проблеми на даний час у науково-педагогічній літературі недостатньо розкрито зміст та структуру педагогічної практики майбутніх учителів саме до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Тому **метою статті** є визначення сутності, мети, завдань, змісту та етапів педагогічної практики у старшій школі, розкриття її значення в процесі професійної підготовки майбутніх учителів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

В психолого-педагогічній та методичній літературі існують наступні підходи до визначення поняття «педагогічна практика»: обов'язкова складова навчального процесу педагогічних університетів, яка

передбачає професійну підготовку педагогічних кадрів [2, с. 252]; складова навчально-виховного процесу, що сприяє формуванню творчого ставлення майбутнього фахівця до педагогічної діяльності, визначає ступінь його професійної придатності й рівень педагогічної спрямованості [6, с. 4]; «форма професійного навчання у вищій школі, яка оснований на професійних знаннях, опирається на певний теоретичний фундамент, забезпечує практичне пізнання закономірностей і принципів професійної діяльності, дозволяє оволодіти способами її організації» [1, с.86].

На думку С. У. Гончаренка, основна мета педагогічної практики «навчити студентів творчо використовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання й практичні навички, набуті у процесі вивчення педагогіки, психології, окремих методик і спеціальних дисциплін, застосовувати їх на практиці, а також виховувати у студентів інтерес до педагогічної роботи, виробляти практичні педагогічні навички» [2, с.252].

Ми погоджуємося з думкою В. І. Шахова, що педагогічна практика «за своєю суттю є аналогом професійної діяльності, її організація створює ситуацію занурення студента в реальний педагогічний процес, що допомагає глибшому усвідомленню специфіки педагогічної професії, створює природні умови для перевірки своєї готовності до неї» [7, с.283].

Поділяючи думки вищезазначених авторів, під педагогічною практикою пропонуємо розуміти форму навчання в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя, яка сприяє розвитку його професійно-педагогічних компетенцій, забезпечує оволодіння досвідом професійної діяльності, створює умови для перевірки рівня методичної підготовки та формування готовності до навчально-виховної роботи в основній та старшій профільній школі.

Педагогічна практика є структурною складовою діяльнісного компоненту методичної системи підготовки студентів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Проходження педагогічної практики студентами спеціальності 014.06 Середня освіта (Хімія) вимагає від них застосування теоретичних знань та навичок, одержаних при вивченні хімічних дисциплін, педагогіки, психології, фахової методики, методики навчання хімії у старшій профільній школі та методики організації допрофільної підготовки учнів основної школи, а також формує потребу в їх удосконаленні.

Відповідно до навчального плану підготовки студентів за ступенем вищої освіти «магістр» спеціальності 014.06 Середня освіта (Хімія) з додатковою предметною спеціалізацією 014.05 Середня освіта (Біологія) на проходження педагогічної практики відводиться 4 тижні у другому семестрі. Під час педагогічної практики студенти виконують обов'язки вчителя хімії та біології старшої профільної школи, класного керівника.

Навчальна програма педагогічної практики в середніх закладах освіти передбачає проведення трьох змістових модулів: першого – діяльність вчителя хімії (ЗМ₁), другого – діяльність вчителя біології (ЗМ₂), третього – діяльність класного керівника (ЗМ₃).

Розкриємо мету та завдання педагогічної практики у старшій профільній школі.

Метою педагогічної практики у старшій профільній школі є:

- закріплення теоретичних знань та умінь, одержаних студентами під час вивчення фахових, психолого-педагогічних дисциплін та методики навчання хімії у старшій профільній школі;
 - формування умінь застосовувати набуті знання у навчально-виховному процесі з учнями старшої школи;
 - отримання і усвідомлення студентами досвіду педагогічної діяльності при виконанні основних функцій вчителя хімії, біології та класного керівника;
 - формування професійних компетенцій вчителя хімії та біології старшої профільної школи.
- Основними завдання педагогічної практики студентів у старшій профільній школі є:
- ознайомлення з системою організації навчально-виховної роботи у старшій профільній школі та її плануванням;
 - ознайомлення з особливостями роботи вчителя хімії, біології профільної школи та класного керівника;
 - отримання навичок самостійного ведення навчальної роботи з учнями із урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей і профілю навчання;
 - формування навичок із планування, проведення та аналізу різних видів навчальних і позакласних занять з урахуванням рівня засвоєння хімічних знань школярами та профілю їх навчання;
 - формування навичок з методики і техніки проведення уроків хімії у класах різного профілю, курсів за вибором, спецкурсів, факультативних занять та позакласних виховних заходів, гуртків тощо;
 - формування навичок планування і реалізації допрофільної підготовки з хімії учнів основної школи, здійснення профорієнтаційної роботи з школярами;
 - вивчення перспективного педагогічного досвіду роботи вчителя хімії;

- формування вмінь і навичок педагогічно коректної побудови відносин з учнями, їх батьками, колегами.

Нами були виділені наступні уміння та навички, якими мають оволодіти студенти під час педагогічної практики відповідно до першого змістового модуля:

- 1) складати календарно-тематичне планування з хімії для 10-11 класів;
- 2) будувати структуру уроку відповідно до обраного типу;
- 3) добирати навчальний матеріал варіативної складової курсу хімії з урахуванням дидактичних принципів та профілю навчання;
- 4) складати плани-конспекти різних типів уроків з варіативною складовою;
- 5) підбирати та використовувати форми, методи і засоби навчання на уроках хімії з урахуванням психолого-фізіологічних особливостей учнів певного профілю;
- 6) формувати в учнів хімічні поняття з урахуванням принципів науковості та доступності, психолого-фізіологічних особливостей школярів певного профілю;
- 7) навчати учнів розв'язувати розрахункові та експериментальні задачі з хімії;
- 8) проводити різні види хімічного експерименту (демонстрації, лабораторні досліди, практичні роботи);
- 9) підбирати домашнє завдання на основі диференційованого підходу;
- 10) використовувати інформаційно-комунікативні та інноваційні технології на уроках хімії;
- 11) здійснювати оцінювання навчальних досягнень учнів з хімії;
- 12) формувати та розвивати інтерес учнів до вивчення хімії;
- 13) проводити різні види позакласних занять (вечори, вікторини, інформаційні години, гуртки, додаткові заняття, консультації);
- 14) проводити заняття курсів за вибором з хімії;
- 15) проводити профорієнтаційну та інформаційну роботу з учнями на етапі допрофільної підготовки.

Умовно організацію і проведення педагогічної практики студентів можна поділити на чотири етапи: підготовчий, ознайомчий (адаптаційний), діяльнісний та заключний (підсумковий). Вдамося до характеристики кожного з наведених етапів практики.

Підготовчий етап педагогічної практики передбачає теоретичну підготовку студентів з хімічних дисциплін, педагогіки, психології та методики навчання хімії у старшій профільній школі, проведення настановчої конференції, під час якої студентів знайомлять із завданнями і змістом практики, звітною документацією студента-практиканта та термінами її подання, критеріями оцінювання педагогічної практики.

Ознайомчий етап педагогічної практики (1-й тиждень) передбачає адаптацію студентів до умов навчально-виховного процесу в старшій школі, ознайомлення з роботою вчителів-предметників і класних керівників, з методичним фондом кабінету хімії (нормативними документами, календарно-тематичними та поурочними планами, технічними засобами навчання, наочними посібниками та обладнанням кабінету), а також відвідування та аналіз уроків хімії вчителя-наставника та уроків інших вчителів у прикріпленому класі.

Діяльнісний етап педагогічної практики (2–4-й тиждень) передбачає: підготовку, проведення та самоаналіз уроків хімії, курсів за вибором або спецкурсів, позакласних занять та заходів; розробку навчально-методичного забезпечення (опорних конспектів, дидактичних карток із завданнями, різнорівневих завдань для проведення тематичного контролю, мультимедійних презентацій тощо); відвідування та аналіз уроків хімії, позакласних заходів студентів-практикантів; проведення індивідуальної роботи з обдарованими учнями та учнями з початковим рівнем навчальних досягнень; збір інформації, проведення анкетування, педагогічного експерименту за темою курсової або дипломної роботи з методики навчання хімії у старшій профільній школі.

За період проходження педагогічної практики студент повинен провести не менше 12 уроків хімії. Якщо ж у школі викладаються курси за вибором та спецкурси з хімії, студент проводить 9 уроків хімії у 10-11 класах та 3 навчальних заняття варіативної складової (курсів за вибором або спецкурсів).

Заключний (підсумковий) етап педагогічної практики передбачає: оформлення звітної документації, формування портфоліо; відвідування разом з методистом випускової кафедри засідання педагогічної ради школи; здачу звітної документації керівникам практики; оцінювання результатів проходження педагогічної практики та проведення підсумкової конференції, під час якої студенти презентують свої досягнення за час практики з використанням мультимедійної презентації, звертаючи увагу на позитивні та негативні сторони її проходження.

Оцінювання результатів педагогічної практики відбувається на основі перевірки портфоліо й аналізу відвіданих методистом під час практики уроків і позакласних заходів, проведених студентами. Оцінка виставляється за 100-бальною шкалою за кожний змістовий модуль. Загальна оцінка за педагогічну

практику визначається шляхом розрахунку середнього балу з врахуванням вагових коефіцієнтів, що детермінуються основною спеціальністю студента, та при наявності позитивних оцінок (не менше 50 балів) з кожного змістового модуля за наступною формулою:

$$\Sigma = 3M_1 \cdot 0,5 + 3M_2 \cdot 0,25 + 3M_3 \cdot 0,25.$$

Педагогічна практика є важливою складовою професійної підготовки студентів спеціальності 014.06 Середня освіта (Хімія) і сприяє формуванню фахових умінь та навичок, що складають основу професійної компетентності та педагогічної майстерності майбутніх учителів хімії профільної школи.

Як форма професійного навчання педагогічна практика має вирішальне значення для формування готовності студентів до навчально-виховної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах, і тому її зміст повинен варіюватися відповідно до модернізаційних процесів в основній та старшій школі.

Література

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – Москва : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Перетятко В. В. Оцінювання педагогічної практики студентів за 100-бальною рейтинговою шкалою в рамках кредитно-модульної системи навчання / Перетятко В. В., Ткачук О. В. // Вісник Запорізького національного університету : [зб. наук. пр.]. Педагогічні науки. № 2 (15); [ред. рада: Локарева Г. В. (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя: Запоріз. нац. ун-т, 2011. – С. 139-143.
4. Самойленко П.В. Компетентнісний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх магістрів хімії у процесі педагогічної практики в педагогічному університеті / П.В. Самойленко // Актуальні питання підготовки майбутнього вчителя хімії: теорія та практика: збірник наукових праць. – Випуск 2. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – С. 69-75.
5. Староста В.І. Педагогічна практика майбутніх учителів хімії: організація та навчально-методичне забезпечення / В.І. Староста // Підготовка майбутнього вчителя хімії до впровадження Державного стандарту базової та повної середньої освіти: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції / За заг. ред. О.А. Блажка. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – С. 52-53.
6. Хомич Л.О. Сучасні види педагогічних практик / Л.О. Хомич // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С. 4-8.
7. Шахов В.І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загально-педагогічний аспект [монографія] / В.І. Шахов. – Вінниця, 2007. – 383 с.

References

1. Abdullina O.A. Obščepedagogičeskaja podgotovka učytelia v systeme vyššeho pedahohičeskoho obrazovanja / O.A. Abdullina. – M.: Prosveščenie, 1990. – 141 s.
2. Hončarenko S. Ukrajinśkŷ pedahohičnŷ slovnyk / S. Hončarenko. – Kyjiv: Lybid', 1997. – 376 s.
3. Peretiat'ko V. V. Ociniuvannia pedahohičnoji praktyky studentiv za 100-balnoju rejtynhovuju škaloju v ramach kredytno-modulnoji systemy navčannia / Peretiat'ko V. V., Tkačuk O. V. // Visnyk Zaporiz'koho nacionalnoho universytetu : [zb. nauk. pr.]. Pedahohični nauky. № 2 (15); [red. rada: Lokarieva H. V. (holov. red.) ta in.]. – Zaporiz'žia: Zaporiz. nac. un-t, 2011. – S.139-143.
4. Samojlenko P.V. Kompetentnisny pidchid do profesijno-pedahohičnoji pidhotovky majbutnich mahistriv chimiji u procesi pedahohičnoji praktyky v pedahohičnomu universyteti / P.V. Samojlenko // Aktualni pytannia pidhotovky majbutnioho včytelia chimiji: teorija ta praktyka: zbirnyk naukovych prać. – Vypusk 2. – Vinnycja: TOV «Nilan-LTD», 2016. – S. 69-75.
5. Starosta V.I. Pedahohična praktyka majbutnich učyteliv chimiji: orhanizacija ta navčalno-metodyčne zabezpečennia / V.I. Starosta // Pidhotovka majbutnioho včytelia chimiji do vprovadžennia Deržavnogo standartu bazovoji ta povnoji serednioji osvity: zbirnyk materialiv Vseukrajinskoji nauково-praktyčnoji internet-konferenciji / Za zah. red. O.A. Blažka. – Vinnycja: TOV «Nilan-LTD», 2014. – S. 52-53.
6. Šomyč L.O. Sučasni vydy pedahohičnych praktyk / L.O. Chomyč // Šliach osvity. – 1999. – № 4. – S. 4-8.
7. Šachov V.I. Bazova pedahohična osvita majbutnioho včytelia: zahalno-pedahohičnŷ aspekt [monohrafija] / V.I. Šachov. – Vinnycja, 2007. – 383 s.

МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО КЕРІВНИЦТВА ШКІЛЬНИМИ МУЗИЧНИМИ АНСАМБЛЯМИ

Ван Чжун

В статті розглянуто проблему підготовки майбутніх учителів музики до музично-естетичного виховання школярів у позакласній роботі засобами залучення школярів до ансамблевого музикування. Музично-ансамблеве музикування розглядається як колективно-творча діяльність, що забезпечує ефективну соціалізацію школярів, сприяє їхньому духовному збагаченню, вихованню творчої активності та суспільно-цінних якостей.

Висвітлено проблему організації самодіяльних аматорських колективів, специфіку підготовки учасників вокальних, інструментальних та мішаних вокально-інструментальних ансамблів.

Ключові слова: ансамблеве музикування; різновиди музичних ансамблів; підготовка, підготовка керівника шкільного ансамблю.

МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РУКОВОДСТВУ ШКОЛЬНЫМИ МУЗЫКАЛЬНЫМИ АНСАМБЛЯМИ

Ван Чжун

В статье рассмотрена проблема подготовки будущих учителей музыки к работе со школьными музыкальными ансамблями. Музыкально-ансамблевое музицирование рассматривается как коллективно-творческая деятельность, которая обеспечивает эффективную социализацию школьников, способствует их духовному обогащению, воспитанию творческой активности и общественно-ценных качеств. Освещены проблемы организации самодельных коллективов, охарактеризована специфика подготовки участников вокальных, инструментальных и смешанных, вокально-инструментальных ансамблей.

Ключевые слова: ансамблевое музицирование; разновидности музыкальных ансамблей, подготовка руководителя школьного ансамбля.

TRAINING METHODOLOGY FOR STUDENTS TO LEAD SCHOOL MUSIC ENSEMBLES

Wang Zhong

The article considers the problem of attracting schoolchildren to ensemble music making. It is covered the problem to organize amateur school groups within extra-curricular activities. The involvement of pupil in amateur performance of a collective type is thought of as a way for socialization, spiritual enrichment, education of creative activity and positive personal qualities. It is characterized the activity specificity of vocal and instrumental ensembles' participants. There are highlighted objectives and methods of students' training for leadership of music ensembles.

Keywords: ensemble music making; types of ensembles; training for leadership of the school ensemble.

Підготовка студентів до вокально-ансамблевої роботи із шкільною молоддю сьогодні набуває все більшої значущості, виступаючи ефективним шляхом активізації в учнів інтересу до музичного мистецтва.

Соціологічні дані свідчать, що поряд із захопленням сучасної молоді світом комп'ютерних віртуальних ігор, фотографією, спортом, танцями, достатньо розвиненими є і музичні інтереси, потяг як до сольного, так і до сумісного музикування.

В зарубіжній музичній педагогіці одним із шляхів залучення школярів у позакласній музично-навчальній діяльності стало широке залучення учнів, що навчаються у спеціальних музичних закладах та в загальноосвітніх школах, до колективних форм вокального й інструментального музикування.

Сьогодні серед українських школярів, як показують дослідження науковців, найбільшою популярністю користується естрадне мистецтво, яке при цьому далеко не завжди відповідає вимогам художнього смаку. Звідси – й відповідна якість самодіяльних музичних спроб аматорів, в результаті чого, незважаючи на включення школярів у активні форми музичної діяльності, вплив мистецтва на їх духовний світ і художні уподобання є досить обмеженим [2].

Все це свідчить про актуальність дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів музики до роботи з різноманітними аматорсько-учнівськими музичними ансамблями, яке має сприяти підвищенню ефективності педагогічного керівництва процесом залучення школярів до ансамблевих форм музикування та їх впливу на художнє, музичне, особистісне становлення їх особистості.

Питання, пов'язані з методикою залучення школярів до участі у вокальних та інструментальних ансамблях досить широко розглядаються вченими та методистами. У їх числі виділимо праці Н. Білої та Н.

Штурман, які досліджували сутність поняття «ансамблеве музикування», визначили головні ознаки утворення ансамблевого колективу, що проявляються в діалектиці індивідуальних проявів його учасників та досягненні ансамблевої гомогенності, яка «...не зводиться до простої суми сольних виконавських умінь і навичок ансамблістів, хоча і є необхідною передумовою майбутнього ансамблю» [1].

У роботах Б. Бриліна, Н. Кьон, А. Мамікіної та інших дослідників акцентується увага на тому, що участь в колективно-творчій діяльності відіграє важливу роль як форма соціалізації школярів, їх духовного збагачення, виховання у ансамблістів їх творчої активності та соціально цінних якостей: відповідальності, комунікативності, здатності до співчуття, взаємної підтримки й порозуміння [2; 4].

Найбільше уваги в літературі приділяється питанням, пов'язаним із організацією учнівських вокальних та вокально-хорових ансамблів, що пояснюється їх відносною розповсюдженістю, «демократичністю» співу, який, на відміну від інструментального музикування, не обов'язково потребує спеціальної музичної підготовки, доступністю для аматорського музикування. Це праці А. Козир, Л. Гапон, О. Сапожнік, Чжан Сяо Чун та інших науковців, в яких розглядаються питання залучення співаків до фольклорно-ансамблевого музикування [8].

Особливий інтерес становлять праці, присвячені залученню школярів до участі у вокально-інструментальних ансамблях, розглянуті С. Воскресенським, Т. Ланіною, М. Вовк. Важливим є розгляд окремих питань методики роботи з дитячими музичними ансамблями, зокрема, питання репертуару, ролі родини у підтримці інтересу школярів до активного музикування, на значущості яких акцентують увагу Л. Матвеева, І. Разон, Л. Шамина, особистісно-суб'єктивних взаємовідносин у колективі та між його учасниками і керівником, психолого-педагогічних засад підготовки колективів до сценічних виступів тощо.

Перспективними являється впровадження методики залучення школярів до інструментального ансамблевого музикування на засадах використання інструментарію та форм творчого музикування, розроблених Карлом Орфом, ідея колективного навчання гри на інструментах С. Судзукі та його послідовників [10].

Підготовка студентів до впровадження спеціально розробленої методики задля організації й керівництва різноманітними шкільними самодіяльними ансамблями до цього часу не ставала предметом спеціального розгляду, що свідчить про актуальність їх дослідження.

Мета статті – обґрунтування методики підготовки студентів до керівництва діяльністю учнівськими музичними ансамблями в різних культурно-освітніх умовах.

Сучасна система музичного виховання, віддзеркалюючи стан суспільної, художньо-ментальної свідомості, набуває певних перетворень. Так, у педагогічній думці все більшої значущості набуває гуманістична парадигма визнання ролі мистецтва у освітянській системі як засобу виховання особистості.

У наукових дослідженнях зазначається, що посилення уваги до мистецької освіти не в останню чергу зумовлена необхідністю протистояти зануренню шкільної молоді у світ віртуальних, індивідуалістично орієнтованих комп'ютерних ігор, захопленню спілкуванням дистанційного типу, яке відбувається поза межами емоційно-безпосередніх, особистісно-довірливих контактів. Тому не випадково в сучасній світовій музично-педагогічній практиці все більше уваги приділяється колективним формам музикування: включення учнів у спілкування в процесі і засобами музичної діяльності не тільки розкриває перед школярами світ яскравих переживань, а й занурює їх у діяльність, яка сприяє їх соціалізації [7].

Огляд сучасної практики дозволив встановити, що сьогодні існує розмаїття музичних ансамблів, що відрізняються за стилевими напрямками, складом учасників, рівнем їх підготовленості до музикування, ступенем професіоналізму тощо. Серед самодіяльних ансамблів, які діють в умовах шкільної позакласної роботи, найбільш розповсюджені такі різновиди: вокальний ансамбль (народного, естрадного та (рідше) класичного спрямування), інструментальний (як правило – з естрадним репертуаром), вокально-інструментальний (також переважно естрадного характеру). Різноманітними є ансамблі і за чисельним складом учасників, стилем музикування, за рівнем їхніх потенційних можливостей.

Ясно, що у підготовці вчителя до роботи з музичними ансамблями потрібні відповідні знання, вміння, досвід, тобто, відповідна спеціалізація. При цьому на практиці нерідко виникає ситуація, за якої фахівець має працювати з ансамблями різного, у тому числі й нестандартного типу. Це становище зумовлює необхідність підготовки майбутнього фахівця до оволодіння загальними принципами роботи із учнівськими ансамблями, здатності до універсальності і гнучкості у застосуванні набутих знань і навичок.

Суттєву роль у здобутті такої універсальності відіграють загальна художня ерудованість фахівця, широта його музичних інтересів, відкритість новим впливам та здатність до їх критичного осмислення, а також сформованість у них певних психологічних властивостей, зокрема, гнучкість мислення, здатність до оновлення й збагачення свого досвіду, готовність до творчого самовдосконалення [6].

Спільними для всіх видів керівництва є риси характеру і вміння, які потребують відповідних особистісних властивостей фахівця. Здійснення такої підготовки має втілюватися у процесі залучення

школярів до участі в таких ансамблях, вміння їх не тільки заохотити, а й підтримати та зміцнити їхній інтерес засобами:

- організації школярів як творчого колективу, що має свої певні цілі, перспективу розвитку і діяльності;
- забезпечення творчого психологічного клімату в процесі занять з учнівськими ансамблями;
- здійснення репетиційного процесу як творчо-синергетичної співпраці всіх учасників колективного музикування;
- організації концертної діяльності діючого музичного колективу.

Здатність до практичної роботи потребує від фахівця комплексу спеціальних вмінь, що формуються на різних фахових дисциплінах: вокально-хорових, інструментально-виконавських, музично-теоретичних. Це, зокрема, володіння музично-теоретичними поняттями, розвинутими музичними здібностями: інтонаційним, поліфонічним, меторортмовим слухом, усвідомленими слуховими уявленнями, навичками аналізу, здатністю до гармонізації та аранжування мелодії тощо [4].

З цього погляду, на заняттях виконавського спрямування важливим є не тільки опанування навичками, а й формування педагогічно спрямованої рефлексії, здатністю до самоаналізу й вдосконалення емпатійно-аналітичних навичок, які дозволяють викладачу зрозуміти проблеми своїх вихованців. Це, наприклад, розуміння загальних принципів формування виконавських навичок, способів алгоритмізації та переведення із зовнішнього контролю до автоматизованого виконання, способів подолання скутості м'язово-виконавського апарату тощо.

Отже, методика підготовки студентів має спиратися на оновлення програмно-методичного забезпечення фахових занять, спрямовуватися на збагачення орієнтації студентів у стильових, жанрово-інтонаційних особливостях ансамблевого репертуару. Це вимагає забезпечення двосидного спрямування навчального процесу, чому має сприяти, на наш погляд, включення майбутніх фахівців до ансамблево-студентської самодіяльності, в ході якої вони мають змогу збагатити свої вміння завдяки творчому спілкуванню з іншими студентами, проявляти достатню самостійність, творчу активність, а за необхідності – отримати поради, організаційну допомогу з боку деканату і викладачів [4].

Надзвичайно важливу роль відіграє у цьому процесі й включення студентів у виконавсько-концертну, культурно-просвітницьку діяльність (виступи у школах, на просвітницьких площадках міста, в музеях, центрах культури тощо). Такі виступи навчають студентів керувати своїм виконавським станом, переборювати сценічне хвилювання, розвивають у них здатність до творчого спілкування із аудиторією, уможливають переживання творчого піднесення, розкриття своїх можливостей. Такий особистісний досвід є незамінним для підготовки своїх майбутніх вихованців у аналогічному напрямку [5].

Завдяки цьому майбутній фахівець набуває досвіду ансамблевої діяльності у академічно-ансамблевих, самодіяльно-студентських та педагогічно-практичних видах діяльності на засадах їх включення у навчально-виконавські, культурно-розважальні і соціально-просвітницькі форми колективного музикування як важливу педагогічну умову успішності їх майбутньої роботи з музичними ансамблями старшокласників.

Крім того, у процесі такої діяльності в студентів як майбутніх керівників творчим колективом мають удосконалюватися необхідні для керівника групи навички, потрібні для проведення репетиційної роботи, зокрема, здатність до розподілу уваги, критично-оцінного сприйняття, вміння визначати індивідуальні та спільні інтонаційні помилки в колективному звучанні; вміння досягати емоційної виразності, художнього рівня виконання, цілісності враження від виконуваного твору; формувати навички й культуру сценічної поведінки тощо.

Таким чином, з одного боку, важливо, посилювати міжпредметні зв'язки та координувати навчальний процес, спрямовуючи його на утворення ЗУН узагальненого типу, а з іншого – навчати студентів формувати такі узагальнені уявлення самостійно.

Важливий резерв у діяльності вчителя музики, в організації позакласної музично-виховної діяльності школярів вбачаємо у зміцненні контактів з діяльністю ДМШ та гуртків музично-естетичного спрямування, особливо якщо в них беруть участь учні даної школи та члени музичного ансамблю. Налагодження взаємозв'язків, об'єднання зусиль педагогів різних установ сприяють цілеспрямованості підготовки учнів, які навчаються гри на інструменті, співу тощо, до успішної самореалізації у шкільних самодіяльних ансамблях, у тому числі, і в якості солістів, які отримують можливість виконання вже підготовлених творів, наприклад – на баяні, акордеоні, бандурі і т. ін., у супроводі шкільного колективу. Зазначимо, що такі контакти є надзвичайно корисними і для музичного навчального закладу, адже завдяки цьому в їх учнів суттєво зростає мотивація навчання, підвищується статус музичної освіти; власне, в шкільному середовищі таким чином буде здійснюватися своєрідна реклама спеціалізованого навчання музики.

Враховуючи це, у підготовці студентів до керівництва шкільними музичними ансамблями, необхідно формувати в них свідоме ставлення до ролі культурних зв'язків, посилення соціальних контактів із середовищем, в якому живуть і діють школа та учнів, налагодження спадкоємності між уроками музики, досвідом позашкільного музично-естетичного пізнання школярів та заняттями у гуртку з музично-ансамблевого музикування [9]. Все це потребує засвоєння студентами елементів менеджменту творчого колективу, здійснення якого має стосуватись різних аспектів діяльності ансамблю: від його організації до створення творчого колективу й забезпечення активної діяльності у шкільному культурному просторі, яке має забезпечуватися і на теоретичному рівні, і у процесі роботи з музично-ансамблевими колективами в межах педагогічної практики.

Загальні основи вокального музикування та організації вокальних ансамблів студенти засвоюють у курсі з методики музичного виховання, спираючись на практичний досвід сольного, ансамблевого та хорового співу, здатність переносити його у нові умови роботи із школярами. Завдяки цьому майбутній фахівець має бути підготовленим до роботи з вокальним ансамблем, володіти вміннями коригувати співочі навички із дотриманням вимог щодо дихання, звукоутворення, артикуляції, фразування тощо.

Враховуючи, що у вокальних ансамблях беруть участь, переважно, школярі, які не мають музичної освіти, важливими для керівника ансамблю є вміння формувати музичну свідомість співаків, навички орієнтації у мелодичному русі, розвивати їх музичну пам'ять, гармонічний, тембровий слух, почуття ансамблю, здійснювати слуховий самоконтроль, узгоджувати свої зусилля із загальним звучанням.

Особливу проблему становить оволодіння методикою формування співацьких навичок в школярів, у яких не розвинута координація внутрішніх слухових уявлень, так званих «гудощників». Методика розвитку в них навичок вокального інтонування достатньо детально висвітлена у працях методистів і оволодіння її основами складає важливу складову підготовки студентів як керівників ансамблевим музикуванням.

З цього погляду посилюється значущість розвитку у студентів перцептивних здібностей, зокрема, ладового чуття, ритмового, тембрового, гармонічного та поліфонічного слуху, навичок контролю, що становить важливу передумову вироблення ними у вокального ансамблю точності звуковисотного і ритмового інтонування, вміння тримати музичний стрій, досягати гомогенності звучання ансамблю та виразності співу [5].

У визначенні специфіки роботи з інструментальними ансамблями важливими насамперед є знання майбутніх фахівців стосовно природи й можливостей інструментів, на яких грають учні, а також володіння основами техніки гри на них і фундаментальними положеннями з методики формування цих навичок.

У методичній літературі основам роботи з інструментальними та вокально-інструментальними ансамблями приділяється значно менше уваги. Значна кількість досліджень присвячена питанням гри у «малих інструментальних ансамблях», в рамках навчання дітей у спеціальних музичних закладах, передусім, у фортепіанних дуетах, ансамблів бандуристів, скрипалів, баяністів тощо.

Натомість, найбільш популярними серед школярів є електрогітари, ударні інструменти, синтезатор. Оволодіння елементарними навичками гри на цих інструментах та основою методики їх вдосконалення в аматорів диктує нові завдання для дисциплін з додаткового інструменту. З цього погляду, завдання полягає у створенні уявлень про основні групи інструментів, їх специфіку і можливі вимоги до школярів-аматорів, охоплюючи основні різновиди інструментів – духові, ударні, клавішні.

Зазначимо, що, враховуючи потяг багатьох школярів до музикування, наразі цей існує чисельна кількість самовчителів, застосування яких має полегшувати аматорам самостійно оволодіти формами музикування. Натомість, ці методики практично не застосовуються вчителями музики у роботі із школярами.

Найбільшу складність являє керівництво вокально-інструментальним ансамблем, керівник якого має володіти не тільки методикою роботи із двома різнорідними групами, а й здатністю координувати їх зусилля, що потребує здатності розподіляти свою увагу, володіти навичками слухового контролю та вміннями визначити індивідуальні й групові помилки, методикою їх виправлення задля налагодження ансамблевого звучання.

Враховуючи все викладене вище, процес експериментального дослідження організовувався за чотирма етапами, на кожному з яких головними стали певні комплекси методів. Зазначимо їх:

Перший етап мав мотиваційно-організаційну спрямованість. Головними методами слугували: переконання, ознайомлення студентів із результатами наукових досліджень; оновлення програмно-методичного забезпечення; прослуховування записів самодіяльних музичних ансамблів; залучення до участі в ансамблях академічного й самодіяльного типу; формування навичок колективної самоорганізації; засвоєння елементів менеджменту творчого колективу.

На другому, когнітивно-методичному етапі досягалось збагачення стильових, жанрово-інтонаційних, змістово-образних уявлень студентів у ансамблевому репертуарі; засвоєння ними інноваційних методів розвитку музичних здібностей школярів, формування виконавських (вокальних та інструментальних) навичок, основ організації самодіяльних ансамблів.

Третій етап реалізувався як практико-орієнтований. Головними методами слугували тренінги на розподіл уваги і слухового контролю; організація фахово-рольових ігор; включення у музично-спонтанний діалог, у самостійний ансамблево-репетиційний процес; застосування компенсаторних та психотехнічних технологій; діагностування й прогнозування музичного розвитку школярів, організація шкільних музично-ансамблевих колективів; добір репертуару; аранжування творів.

На четвертому, результативно-творчому етапі, головними слугували організація студентами виступів власних учнівських колективів та підготовка й реалізація PR-проектів – реклами, конкурсів, популяризації кращих виступів колективів через соціальні мережі.

Процес залучення школярів до ансамблевого музикування як дієвого шляху стимуляції в учнів ціннісно-активного ставлення до музичного мистецтва є важливим завданням сучасної педагогіки, яке потребує вдосконалення методики підготовки студентів до керівництва. У її основі має бути методика, яка забезпечує підготовку вчителів музики, здатних організовувати самодіяльні музичні ансамблі школярів, навчати їх колективному музикуванню, поглибленню художньої свідомості й досвіду емоційно-змістового переживання феноменів музичного мистецтва. Подальшого дослідження потребують особистісні якості фахівця, важливі для успішного керівництва самодіяльним ансамблевим колективом школярів, його комунікативних, організаційних, музично-творчих властивостей.

Література

1. Біла Н.Л. О Ансамблеве музикування: до сутності поняття / Н.Л. Біла, Н. О. Штурман // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки. – 2014. – № 2. – С. 40-46.
2. Брылин Б. А. Вокально-инструментальные ансамбли школьников / Борис Андреевич Брылин. – М. : Просвещение, 1990. – 109 с.
3. Даниленко Л. І. Інноваційний освітній менеджмент : [навч. посібник] / Л.І. Даниленко. – К. : Главник, 2006. – 23 с.
4. Кьон Н. Г. До питання про формування в студентів навичок роботи із шкільними вокальними ансамблями / Н. Г. Кьон, О. А. Мамікіна. – Одеса, 2015. – 12 с.
5. Моїсєєва М. А. Теоретико-методичні основи навчання ансамблевої гри : [навчально-методичний посібник для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів] / М. А. Моїсєєва. – Житомир, 2002. – 208 с.
6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
7. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.
8. Чжан Сяо Чжун. Основные особенности и законы вокального обучения / Чжан Сяо Чжун. – Синхай, 2001. – 205 с.
9. Шевирев А. В. Креативний менеджмент : синергетичний підхід / А. Шевирев. — Белгород, ЛитКараВан, 2007. – 41 с.
10. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / сост. Л.А. Баренбойм. – М. : Советский композитор, – 376 с.

References

1. Bila N.L. O Ansambleve muzykuvannya: do sutnosti ponyattya / N. L. Bila, N. O. Shturman // Naukovi zapysky [Nizhyns'koho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholya]. Psykholoho-pedahohichni nauky. – 2014. – # 2. – S. 40-46.
2. Bрыlyn B. A. Vokal'no-ynstrumental'nye ansambly shkol'nykov / Borys Andreevych Bрыlyn. – M. : Prosveshchenye, 1990. – 109 s.
3. Danylenko L. I. Innovatsiynyy osvitiy menedzhment : [navch. posibnyk] / L.I. Danylenko. – K. : Hlavnyk, 2006. – 23 s.
4. K'on N. H. Do pytannya pro formuvannya v studentiv navychok roboty iz shkil'nymy vokal'nymy ansamblyamy / N. H. K'on, O. A. Mamykina. – Odesa, 2015. – 12 s.
5. Moiseyeva M. A. Teoretyko-metodychni osnovy navchannya ansamblevoyi hry : [navchal'no-metodychnyy posibnyk dlya vykladachiv i studentiv mystets'kykh navchal'nykh zakladiv] / M. A. Moiseyeva. Zhytomyr, 2002. 208 s.
6. Padalka H. M. Pedahohika mystetstva (teoriya i metodyka vykladannya mystets'kykh dystsyplin) / H. M. Padalka. – K. : Osvita Ukrainy, 2008. – 274 s.
7. Rudnyts'ka O. P. Muzyka i kul'tura osobystosti: problemy suchasnoyi pedahohichnoyi osvity: navch. posib. / O. P. Rudnyts'ka. – K.: IZMN, 1998. – 248 s.
8. Chzhan Syao Chzhun. Osnovnyye osobennosti y zakony vokal'noho obuchenyya / Chzhan Syao Chzhun. – Synkhay, 2001. – 205 s.
9. Shevyrev A. V. Kreatyvnyy menedzhment : synerhetychnyy pidkhid / A. Shevyrev. — Byelhorod, LytKaraVan, 2007. – 41 s.
10. Elementarnoe muzykal'noe vospytanye po systeme Karla Orfa / sost. L.A. Barenboym. – M. : Sovet'skyy kopozytor, – 376 s.

УДК 378.147

ПОНЯТТЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ ВИЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ВИМОГ ДО ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

В. М. Галузяк

У статті проаналізовані різні підходи до розуміння сутності педагогічної компетентності. Виокремлено функціональний і структурний підходи до визначення компетентності. Педагогічна компетентність розглядається як інтегральна (комплексна) властивість особистості педагога, що набувається у процесі навчання (професійної підготовки), ґрунтується на засвоєних знаннях, уміннях і навичках та виступає передумовою успішного виконання завдань педагогічної діяльності. З'ясовано співвідношення поняття педагогічної компетентності з іншими поняттями, що вживаються у контексті визначення професійних вимог до особистості педагога (педагогічні здібності, уміння, якості).

Ключові слова: компетентність, педагогічна компетентність, педагогічні здібності, педагогічні уміння, педагогічні якості.

ПОНЯТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

В. М. Галузяк

В статье проанализированы различные подходы к пониманию сущности педагогической компетентности. Выделены функциональный и структурный подходы к определению компетентности. Педагогическая компетентность рассматривается как интегральное (комплексное) свойство личности педагога, приобретаемое в процессе обучения (профессиональной подготовки), основывающееся на усвоенных знаниях, умениях и навыках и выступающее в качестве предпосылки успешного выполнения задач педагогической деятельности. Выяснено соотношение понятия педагогической компетентности с другими понятиями, употребляющимися в контексте определения профессиональных требований к личности педагога (педагогические способности, умения, качества).

Ключевые слова: компетентность, педагогическая компетентность, педагогические способности, педагогические умения, педагогические качества.

CONCEPT OF COMPETENCE IN THE CONTEXT OF DETERMINATION OF THE PROFESSIONAL REQUIREMENTS TO TEACHER'S PERSONALITY

V. Haluziak

In the article the different going is analysed near understanding of essence of pedagogical competence. The functional is distinguished and structural going near determination of competence. A pedagogical competence is examined as the integral (complex) property of personality of teacher, acquired in the process of educating (professional preparation), being base on the mastered knowledge, abilities and skills and speaker as pre-condition of successful implementation of tasks of pedagogical activity. Correlation of concept of pedagogical competence is found out with other concepts used in the context of determination of professional requirements to personality of teacher (pedagogical capabilities, abilities, internals).

Keywords: competence, pedagogical competence, pedagogical capabilities, pedagogical abilities, pedagogical internals.

Пошук шляхів удосконалення сучасної освіти стимулює інноваційні процеси в педагогічній теорії і практиці, сприяє розробці нових освітніх підходів, одним із яких є компетентнісний підхід, що останнім часом набув особливої популярності.

Компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації педагогічного процесу і оцінки його результатів [20]. З погляду цього підходу, мета освіти полягає в розвитку здатності особистості самостійно вирішувати проблеми в різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального та особистого досвіду. Побудова навчального процесу у вищій школі на основі компетентнісного підходу передбачає: постановку освітніх цілей у контексті розвитку в студента здатності самостійно вирішувати проблеми у сфері професійної діяльності; відбір змісту професійної підготовки в освітньому процесі, який спирається на цілісне уявлення про сукупність навчально-професійних завдань; організацію освітнього процесу, яка спрямована на створення умов для формування у студентів досвіду самостійного вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних і інших проблем професійної діяльності; оцінку досягнутих результатів, яка передбачає альтернативу перевірці нормованих змістових одиниць, – оцінку компетентності студента [29, с.6].

Компетентнісний підхід, на наш погляд, на новому рівні розвиває сформульовані свого часу Дж. Дьюї ідеї дидактичного утилітаризму [4, с. 145]. Його можна розглядати як альтернативу теорії матеріальної

освіти з її орієнтацією на цінності енциклопедизму, фундаментальної підготовки, і водночас теорії формальної освіти, орієнтованої на загальний інтелектуальний розвиток особистості безвідносно до конкретної сфери діяльності. Вітчизняна вища професійна освіта довгий час орієнтувалася на фундаментальну підготовку фахівців широкого профілю, що врешті-решт призвело до дефіциту практико-орієнтованих спеціалістів. У наш час пріоритети зміщуються на користь фахівців, готових до ефективного виконання певних функціональних обов'язків, здатних швидко адаптуватися до нових вимог, оперативно застосовувати набуті знання й уміння на практиці. Пріоритетною стає прагматична здатність успішно діяти, ефективно виконувати певні функції, вирішувати проблеми і досягати поставленої мети. Саме у зв'язку з цим на перший план виходить компетентнісний підхід, який передбачає посилення практичної спрямованості підготовки фахівців.

Як свідчить огляд наукових джерел, значна кількість публікацій присвячена з'ясуванню сутності феномену компетентності, його специфіки та структури (Н. Бібік, В. Введенський, Е. Зеєр, І. Зимняя, В. Кальней, Н. Кузьміна, О. Ларіонова, А. Маркова, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, Ю. Татур, А. Хуторський, В. Шадриков, Т. Якиманська та ін.). Варто зазначити, що під час опису професійних вимог до особистості педагога поряд з поняттям компетентності використовуються й інші близькі за змістом поняття (педагогічні здібності, якості, уміння і ін.).

Мета нашої статті полягає в аналізі різних підходів до розуміння сутності педагогічної компетентності, а також з'ясуванні співвідношення цього поняття з іншими поняттями, що вживаються у контексті визначення професійних вимог до педагога.

Наявні підходи до трактування компетентності характеризуються значною варіативністю. У педагогічному словнику компетентність визначається як «1) особисті можливості посадовця і його кваліфікація (знання, досвід), що дозволяють брати участь у розробці певного кола рішень або вирішувати питання самому завдяки наявності у нього певних знань, навичок; 2) рівень освіченості особи, який визначається мірою оволодіння теоретичними засобами пізнавальної або практичної діяльності». Компетенція трактується як «1) сукупність повноважень (прав і обов'язків) державних органів або посадовців, що визначають межі правомочності в процесі здійснення ними своїх функцій; 2) коло питань, в яких ця особа має знання, досвід» [17, с. 133].

Словник іншомовних слів тлумачить компетентність як «1. авторитетність, обізнаність; 2. володіння компетенцією» [30, с. 405]. Компетентний має два значення: «правосильний» і «той, що знає, володіє необхідною інформацією, авторитетний у чомусь». Поняття компетенція трактується як: «1. коло повноважень якогось органу чи посадової особи; 2. проблема, про яку в кого-небудь багато інформації, що дає йому змогу фахово її розв'язати».

У «Новому тлумачному словнику української мови» слово «компетенція» трактується як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи» [23, с. 874]. Як бачимо, компетенція розуміється тут одночасно як компетентність.

А. Хуторський диференціює ці два поняття. Компетенцію він визначає як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів та процесів і є необхідними для продуктивної діяльності, а компетентність – як міру привласнення компетенції, тобто володіння людиною відповідною компетенцією, включаючи особистісне ставлення до неї і предмета діяльності [35].

Розмежовуючи поняття компетентність і компетенція, В. Шадриков вказує на те, що компетенція «відноситься не до суб'єкта діяльності, а до кола питань, що стосуються діяльності. Іншими словами, компетенції – це функціональні завдання, пов'язані з діяльністю, які хтось може успішно виконувати. Компетентність же стосується суб'єкта діяльності. Це здобуток особистості, завдяки якому людина може вирішувати професійні завдання» [38].

На наш погляд, дискусії щодо співвідношення понять компетентність і компетенція здебільшого мають схоластичний характер і зазвичай позбавлені як теоретичної, так і практичної цінності. Диференціація компетенції і компетентності як потенційного і актуального видається сумнівною, оскільки призводить до невиправданого множення термінів, які вже використовуються для позначення відповідних феноменів (професійні вимоги до особистості, образ ідеального фахівця тощо).

Ми поділяємо позицію авторів, які вважають, що компетенція – це коло повноважень фахівця, а компетентність – характеристика його особистості, яка визначає здатність до ефективного виконання певних професійних завдань.

У зарубіжних, зокрема німецьких джерелах, терміни компетентність і компетенція вважаються синонімічними: у німецькій мові слово «Kompetenz» означає одночасно і компетенцію, і компетентність [9]. У словнику сучасної англійської мови Longman Dictionary of Contemporary English ці поняття також не розмежовуються: компетентність (competence), так само як і компетенція (competency) визначається як здатність робити щось вдало (the ability to do something well); вміння, навички, необхідні для виконання

якоїсь конкретної специфічної роботи [41, с. 291].

У контексті підготовки майбутніх учителів професійна компетентність визначається як володіння «необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість педагогічної діяльності, педагогічного спілкування і особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості: сукупність знань, досвіду, умінь гнучкого володіння педагогічною технологією, знаходження оптимальних засобів впливу на учня з урахуванням його потреб і інтересів, прав і вільного вибору способів діяльності та поведінки» [17, с. 133].

Німецькі педагоги Г. Леман і В. Ніке трактують компетентність вчителя як: здатність виконувати завдання належним чином; якість виконання педагогічних завдань відповідно до чинних стандартів; відповідальність за виконання певних завдань відповідно до конкретних можливостей і професійної етики [40]. Е. Терхарт розуміє під педагогічною компетентністю «єдність необхідних професійних знань, професійних умінь і професійної етики» [42].

Як зазначають німецькі дослідники, учитель може вважатися компетентним, якщо він: здатний впоратися із завданнями на основі наявних знань про світ, а також спеціальних професійних знань, пов'язаних з наукою про виховання і з відповідною предметною дисципліною; на основі спеціальної професійної етики може грамотно вирішувати конкретні педагогічні ситуації в інтересах учня; може нести відповідальність перед кожною особою за свої педагогічні дії [40].

У педагогічних дослідженнях феномен компетентності (компетенції) трактується досить широко: володіння знаннями, досвід, освіта в певній галузі діяльності, міра відповідності вимогам професії; глибина і характер обізнаності фахівця з певною професійною діяльністю; здатність до ефективної реалізації в практичній діяльності своєї професійної кваліфікації і досвіду [12, с. 45]; психічний стан, що дає змогу діяти самостійно й відповідально; здатність виконувати певні трудові функції; наявність спеціальної освіти, широкої загальної та спеціальної ерудиції; професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань й обов'язків повсякденної діяльності; потенційна готовність розв'язувати завдання «зі знанням справи» [9, с. 57-58]. Попри певні розбіжності у формулюваннях, в усіх випадках йдеться про компетентність як здатність особистості успішно (результативно, продуктивно, кваліфіковано) виконувати завдання тієї чи іншої діяльності.

Різні акценти у визначеннях компетентності обумовлені, передусім, різноманітністю теоретичних підходів дослідників. Одні автори характеризують компетентність з погляду функціональних можливостей індивіда, інші основну увагу приділяють аналізу її структурних елементів. Відповідно, наявні визначення компетентності умовно можна розділити на дві групи: *функціональні* і *структурні*. У перших компетентність визначається через її функціональні прояви: компетентність – це здатність людини діяти за межами навчальних сюжетів і ситуацій (В. Болотов); здатність переносити знання, уміння і навички за межі умов, в яких вони спочатку сформувалися (В. Батишев); уміння мобілізувати в конкретній ситуації отримані знання і досвід (Л. Степашкіна); здатність формулювати кваліфіковані судження, приймати адекватні рішення в проблемних ситуаціях, досягаючи поставлених цілей (А. Бусигіна); оперативність і мобільність знань, гнучкість і критичність мислення, здатність обирати оптимальні рішення (М. Чошанов).

М. Чошанов вказує на недостатню змістову визначеність терміну «компетентність» у вітчизняній професійній педагогіці, який часто вживається інтуїтивно для позначення достатнього рівня кваліфікації і професіоналізму фахівця. Дослідник спробував виокремити сутнісні характеристики цього феномену, які надають йому більшої якісної визначеності: критичність мислення, мобільність знань, варіативність методу, використовуваного під час вирішення функціональних завдань [37, с. 4]. Під критичністю мислення розуміється здатність фахівця з багатьох рішень обирати оптимальне, аргументовано спростовувати хибні рішення, ставити під сумнів ефектні, але не ефективні рішення. Мобільність знань – це здатність особистості до постійного оновлення наявних знань, освоєння нової інформації. Варіативність методу – вміння серед безлічі методів і способів вирішення проблеми знаходити оптимальний для конкретних ситуативних умов.

У структурних визначеннях компетентності основна увага зосереджується на її компонентах: компетентність – це володіння компетенціями, що охоплюють здібності, готовність, знання і ставлення, необхідні для виконання діяльності (В. Байденко); наявність у людини здатності і вміння виконувати певні трудові функції (А. Маркова); готовність і здатність до діяльності, особистісні якості (О. Атласова); володіння фахівцем необхідною сумою знань, умінь і навичок, що становлять основу професійної діяльності, спілкування і особистості фахівця – носія певних цінностей, ідеалу, свідомості (Г. Коджаспірова).

Думки щодо структури компетентності (зокрема, професійної) суттєво різняться: від визначення її як системи знань до практичної синонімічності з поняттями професіоналізм, професійна готовність, професійна культура. Залежно від кількості і характеру складових структурні визначення компетентності можна поділити на *вузькі* (М. Холодна, Г. Балл, Е. Зеєр, Л. Мітіна та ін.) і *широкі* (В. Введенський, В.

Зарубін, І. Зимняя, Ю. Татур, В. Шадриков та ін.).

Вузького підходу дотримується, наприклад, М. Холодна, яка трактує компетентність як особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дають змогу приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. Для цього знання мають відповідати таким вимогам: різноманітність, структурованість, гнучкість, оперативність і доступність, можливість застосування у нових ситуаціях, категоріальність, єдність декларативних, процедурних і конструктивних знань, рефлексивність [34, с. 207].

Г. Балл дещо розширює зміст компетентності, трактуючи її як «володіння системою знань, умінь і навичок, достатньою для успішного розв'язання того кола трудових задач, яке відповідає поточним і передбачуваним на найближче майбутнє функціональним обов'язкам даного працівника» [1, с. 26]. Як бачимо, дослідник розглядає компетентність як інструментальну властивість і виокремлює в її складі лише знання, уміння й навички, від яких залежить успішність виконання певних завдань. Мотиваційно-ціннісні компоненти, які визначають спрямованість і особистісний смисл діяльності, на думку Г. Балла, виходять за межі компетентності і є складовими ширшого феномена – професійної культури фахівця. Аналогічного підходу дотримується Е. Зеєр, трактуючи компетентність як «інтеграційну якість особистості, що містить систему необхідних знань, умінь і навичок, достатніх для виконання певного виду професійної діяльності» [13, с.23].

Л. Мітіна також розглядає педагогічну компетентність як інструментальну властивість, визначаючи її як «знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості» [22, с. 46]. У структурі педагогічної компетентності дослідниця розрізняє дві підструктури: власне діяльнісну (знання, уміння, навички, способи здійснення педагогічної діяльності) і комунікативну (знання, уміння, навички, способи здійснення педагогічного спілкування).

Значно ширше розуміє зміст професійної компетентності В. Зарубін, який фактично отожднює її з професійною культурою особистості. В розумінні дослідника, професійна компетентність – це «особистісно інтегрований результат, що має діяльнісні, поведінкові ознаки: практичну, досвідну, мотиваційно-ціннісну і когнітивно забезпечену готовність діяти у сфері своєї компетенції» [12, с. 18]. З цього визначення зрозуміло, що складовими компетентності дослідник вважає знання, досвід, мотивацію і цінності особистості, які дають змогу успішно виконувати професійні обов'язки.

В. Шадриков розуміє професійну компетентність як «новоутворення суб'єкта діяльності, що є системним проявом знань, умінь, здібностей і особистісних якостей, що дозволяє вирішувати функціональні завдання, які становлять сутність професійної діяльності» [39, с.5]. Аналогічний погляд на зміст професійної компетентності висловлює А. Маркова, яка виокремлює в її структурі професійні знання, уміння, психологічні позиції, установки та особистісні особливості [21].

Широкого трактування професійної компетентності дотримуються також І. Зимняя, Ю. Татур, які у структурі компетентності як інтегральної властивості особистості виокремлюють п'ять компонентів:

- а) мотиваційний, що визначає готовність до прояву цієї особистісної властивості у діяльності, поведінці;
- б) когнітивний (знання засобів, способів, програм виконання дій, розв'язання соціальних і професійних завдань, відповідних норм і правил);
- в) операційно-поведінковий (досвід реалізації знань, умінь);
- г) ціннісно-смісловий – ставлення до змісту компетенції, її особистісна значущість;
- д) емоційно-вольовий (здатність регулювати прояви компетентностей адекватно до контексту і змісту ситуації соціальної та професійної взаємодії) [14; 32].

С Дружилов визначає професійну компетентність педагога як «багатофакторне явище, що містить систему теоретичних знань учителя і способів їх застосування в конкретних педагогічних ситуаціях, ціннісні орієнтації педагога, а також інтеграційні показники його культури (мова, стиль спілкування, ставлення до себе і своєї діяльності, до суміжних сфер знання та ін.)» [11, с. 27]. При цьому в структурі професійної компетентності педагога дослідник виокремлює чотири компоненти: мотиваційно-вольовий, функціональний, комунікативний і рефлексивний. Мотиваційно-вольовий компонент містить мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки, інтерес до професійної діяльності і стимулює творчий прояв особистості в професії. Функціональний компонент виявляється у знаннях про способи педагогічної діяльності, необхідних учителю для проектування і реалізації тієї або іншої педагогічної технології. Комунікативний компонент містить уміння ясно і чітко викладати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну і емоційну інформацію, встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями колег, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях, організовувати і підтримувати діалог. Рефлексивний компонент виявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності і рівень власного розвитку, особистісних досягнень; сформованості таких якостей і властивостей, як креативність, ініціативність, націленість на співпрацю, співтворчість, схильність до самоаналізу. Рефлексивний компонент є регулятором особистісних

досягнень, пошуку особистісних смислів у спілкуванні з людьми, самоуправління, а також спонуканням до самопізнання, професійного зростання, вдосконалення майстерності і формування індивідуального стилю діяльності.

На наш погляд, розширене трактування змісту професійної компетентності містить небезпеку розмивання якісної визначеності цього поняття, його отождоження з такими категоріями, як професійна готовність, професійна культура, професіоналізм тощо. Наприклад, стверджується, що поняття «професійна компетентність» містить у собі всі форми прояву властивостей і якостей особистості в їх єдності: від пізнавально-світоглядної до організаційно-управлінської, від культури мислення до культури почуттів і спілкування, від ділових особистісних характеристик фахівця до його моральних якостей» [8, с. 180]. Фактично ставиться знак рівності між професійною компетентністю і особистістю фахівця. Внаслідок такого максимально широкого трактування поняття професійної компетентності втрачає змістову визначеність і перетворюється в «теоретичний мішок», який наповнюється комплексом усіх відомих компонентів особистості.

Між вузьким підходом до трактування компетентності як суто інструментальної характеристики особистості (комплекс знань, умінь і навичок, необхідних для успішної діяльності) і широким, що включає до її складу мотиваційно-ціннісні компоненти (ціннісні орієнтації, мотиви, якості тощо), можна виокремити проміжний, в якому знання, уміння і навички доповнюються відповідальністю особистості за виконання своїх професійних обов'язків. Так, наприклад, британський психолог Дж. Равен під компетентністю розуміє спеціальну здатність людини, необхідну для успішного виконання дій у конкретній предметній сфері, яка містить вузькоспеціальні знання, навички, способи мислення і готовність нести відповідальність за свої дії [28, с. 253].

О. Пометун звертає увагу на те, що компетентність – це спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання. Сформовані компетентності людина використовує за необхідності в різних соціальних та інших контекстах залежно від умов і потреб у здійсненні різних видів діяльності. Компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти. Рівень компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату [26, с.18].

Можна зробити висновок, що в найбільш загальному вигляді компетентність як складна особистісна характеристика інтегрує в собі когнітивний (знання), операціональний (способи діяльності) і аксіологічний (наявність певних цінностей) аспекти. Попри певні розбіжності у виокремленні структурних компонентів, більшість авторів акцентують увагу на тому, що компетентність – це єдність теоретичної і практичної готовності особистості до виконання професійної діяльності.

Зміст компетентності, на думку більшості дослідників, ширший за знання, уміння і навички, які входять до її складу. Варто підкреслити, що хоча компетентність є неадитивною характеристикою, яка не зводиться до простої суми знань, умінь і навичок, останні в обов'язковому порядку виокремлюються в її структурі. Можуть варіюватися інші складові (ставлення, особистісні якості, почуття відповідальності та ін.), однак завжди йдеться про засвоєні знання, уміння й навички як когнітивно-інструментальну основу успішної діяльності.

Узагальнення різних підходів дає підстави розглядати педагогічну компетентність як *інтегральну* (комплексну) властивість особистості педагога, що *набувається у процесі навчання (професійної підготовки), ґрунтується на засвоєних знаннях, уміннях і навичках* та виступає передумовою *успішного виконання завдань педагогічної діяльності*.

Варто зазначити, що під час опису професійних вимог до особистості педагога використовуються різні поняття: педагогічні здібності, якості, уміння і ін. У цьому зв'язку становить певний інтерес аналіз співвідношення вказаних понять з поняттям педагогічної компетентності.

Компетентність часто розуміється як здібність – «індивідуально-психологічна особливість особистості, що є умовою успішного виконання тієї чи іншої продуктивної діяльності» [27, с. 381]. Так, наприклад, Є. Вахромов стверджує, що компетентність – це «специфічна здібність, яка дає змогу особистості вирішувати типові проблеми й завдання, що виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя. Спеціальні форми компетентності передбачають уміння вирішувати окреслене коло завдань у професійному виді діяльності» [2]. Деякі дослідники (В. Шадриков) розглядають здібності як складові педагогічної компетентності [39, с.5].

Н. Кузьміна вважає, що професійна компетентність за своїм змістом близька але не тотожна здібностям. Професійні здібності як індивідуальні психологічні передумови успішності діяльності, на думку дослідниці, лежать в основі формування професійної компетентності педагога [19].

Професійні вимоги до особистості педагога у термінах *здібностей* описували Ф. Гоноволін, М. Левітов, В. Крутецький та ін. У систематизованому вигляді педагогічні здібності були представлені В. Крутецьким [18, с. 294-299]:

- дидактичні здібності – здібності передавати учням навчальний матеріал, роблячи його доступним і зрозумілим для дітей, викликати інтерес до предмета, збуджувати в учнів активне самостійне мислення;
- академічні здібності – здібності до відповідної галузі науки (математики, фізики, біології, літератури і т. д.);
- перцептивні здібності – здібності проникати у внутрішній світ учня, вихованця, психологічна спостережливість, пов'язана з тонким розумінням особистості учня і його тимчасових психічних станів;
- мовленнєві здібності – здатність ясно і чітко виражати свої думки, почуття за допомогою мови, а також міміки і пантоміміки;
- організаторські здібності – по-перше, здатність організувати учнівський колектив, згуртувати його, надихнути на вирішення важливих завдань, по-друге, здатність правильно організувати свою власну діяльність;
- авторитарні здібності – здатність до безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів і вміння на цій основі домагатися у них авторитету;
- комунікативні здібності – здатність до спілкування з дітьми, вміння знайти правильний підхід до учнів, встановити з ними доцільні з педагогічного погляду взаємостосунки, наявність педагогічного такту;
- педагогічна уява (прогностичні здібності) – спеціальна здатність, що виражається в передбаченні наслідків своїх дій, у виховному проектуванні особистості учня, пов'язаному з уявленням про те, що з учня вийде в майбутньому, в умінні прогнозувати розвиток тих або інших якостей вихованця;
- здатність до розподілу уваги.

Як бачимо, визначаючи сутність педагогічних здібностей, В. Крутецький вживає терміни здатність і вміння, демонструючи тим самим змістову близькість цих понять.

Б. Теплов виокремив три основні ознаки здібностей як індивідуально-психологічних особливостей: по-перше, вони відрізняють одну людину від іншої; по-друге, вони стосуються успішності виконання певної діяльності або декількох її видів; по-третє, вони не зводяться до знань, умінь і навичок, а зумовлюють легкість і швидкість їх набуття [33]. Беручи до уваги ці особливості, можна стверджувати, що педагогічні здібності не зводяться до педагогічної компетентності, а визначають легкість і швидкість її формування. Водночас варто зазначити, що здібності не тільки зумовлюють легкість і швидкість формування педагогічної компетентності, але й безпосередньо проявляються у діяльності вчителя, визначаючи більшу чи меншу її ефективність.

Загалом, поняття педагогічна компетентність, котре зазвичай розуміється як здатність, інтеграційна якість або властивість особистості, від якої залежить ефективність педагогічної діяльності, за своїм змістом дуже близьке до поняття педагогічних здібностей, під яким розуміють індивідуально-психологічні особливості особистості, що виступають умовою успішного виконання педагогічної діяльності. Якщо взяти до уваги, що індивідуально-психологічні особливості особистості розкриваються через терміни «здатність», «уміння», то така близькість стає ще більш очевидною.

Досить часто професійні вимоги до педагога описуються за допомогою термінів «особистісна якість (риса)», «професійно важлива якість». У психології особистісна якість (риса) трактується як «стабільна схильність поводитися певним чином, що виражається в поведінці людини у різних соціальних умовах» [36]. Часто особистісні якості розуміються як будь-які відносно стабільні характеристики особистості, включаючи здібності. Фахівці з психології праці виокремлюють професійно важливі якості, під якими розуміють індивідуальні якості суб'єкта, що впливають на ефективність діяльності і успішність її освоєння. В. Шадриков до професійно важливих якостей відносить також і здібності [38].

Професійні вимоги до вчителя у термінах якостей описувала Н. Кузьміна та її послідовники А. Маркова, С. Кондратьєва, Л. Мітіна та ін. А. Маркова виокремлює такі професійні якості педагога, від яких залежить успішність його діяльності: педагогічна ерудиція; педагогічне цілепокладання; педагогічне (практичне і діагностичне) мислення; педагогічна інтуїція; педагогічна імпровізація; педагогічна спостережливість; педагогічний оптимізм; педагогічна винахідливість; педагогічне передбачення; педагогічна рефлексія [21].

Очевидними є певні паралелі між описаними В. Крутецьким педагогічними здібностями і визначеними А. Марковою професійними якостями педагога: перцептивним здібностям відповідає педагогічна спостережливість, педагогічній уяві – педагогічне передбачення. Можна констатувати, що поняття «професійні здібності» і «професійні (професійно важливі) якості» є синонімічними, оскільки і перші, і другі розглядаються як індивідуально-психологічні передумови успішності професійної діяльності.

Поряд з поняттями «здібність» і «якість» професійні вимоги до педагога описуються також за допомогою поняття «професійні вміння». Вміння – це «засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії, що забезпечується сукупністю набутих знань і навичок» [27, с. 414]. І. Зимняя розглядає педагогічні вміння як «сукупність різних дій вчителя, які передусім співвідносяться з функціями педагогічної діяльності,

значною мірою виявляють індивідуально-психологічні особливості вчителя (викладача) і свідчать про його предметно-професійну компетенцію» [15, с. 163]. Таким чином, професійні вміння прямо співвідносяться дослідницею з компетентністю педагога.

А. Маркова виокремила дев'ять груп педагогічних умінь, які відповідають п'ятьом аспектам праці вчителя: його діяльності, спілкуванню, особистості, а також навченості і вихованості учнів.

Перші три групи умінь (*психолого-педагогічні*) співвідносяться з педагогічною діяльністю:

1) уміння бачити в педагогічній ситуації проблему і оформляти її у вигляді педагогічних задач; під час постановки педагогічних завдань орієнтуватися на учня як на активного співучасника навчально-виховного процесу; вивчати і перетворювати педагогічну ситуацію; конкретизувати педагогічні завдання; приймати оптимальні педагогічні рішення в умовах невизначеності; гнучко перебудовувати педагогічні завдання у міру зміни педагогічної ситуації; передбачати близькі і віддалені результати різних способів розв'язання педагогічних завдань та ін.

2) уміння, що відповідають на питання «*чого навчати*» (працювати зі змістом навчального матеріалу, виділяти ключові ідеї, оновлювати навчальний предмет; формувати у школярів загальні і спеціальні навчальні уміння та навички; встановлювати міжпредметні зв'язки та ін.); «*кого навчати*» (вивчати стан окремих психічних функцій учнів, їх навчальні можливості, розрізняти успішність і особистісні якості; виявляти не лише актуальний рівень, але і зону найближчого розвитку учнів; враховувати типові утруднення учнів; працювати як зі слабкими, так і з обдарованими дітьми); «*як навчати*» (відбирати і застосовувати прийоми та форми навчання і виховання; здійснювати диференційований і індивідуальний підходи до школярів, організовувати їх самостійну навчальну діяльність; знаходити декілька способів розв'язання однієї педагогічної задачі і т. д.);

3) уміння використовувати психолого-педагогічні знання; фіксувати процес і результати своєї праці; бачити сильні і слабкі сторони своєї діяльності, оцінювати свій індивідуальний стиль, аналізувати і узагальнювати свій досвід, співвідносити його з досвідом інших учителів; будувати плани розвитку своєї педагогічної діяльності та ін.

Четверту і п'яту групи педагогічних умінь (*комунікативних*) А. Маркова співвідносить із спілкуванням і пов'язує з «умінням створювати атмосферу психологічної безпеки для іншої людини і водночас забезпечувати умови для самореалізації її особистості» [21, с. 34]:

4) уміння ставити комунікативні завдання для створення умов психологічної безпеки і реалізації внутрішніх резервів партнера по спілкуванню;

5) уміння, що сприяють досягненню високих рівнів спілкування: зрозуміти позицію іншого, виявити інтерес до його особи; інтерпретувати і «читати» його внутрішній стан, володіти засобами невербального спілкування; ставати на позицію учня; створювати обстановку довіри, терпимості і т. д.

Шоста і сьома групи педагогічних умінь (*самонаправлених*) стосуються особистості педагога і потрібні для його самореалізації, самовираження та розвитку:

6) уміння дотримуватися стійкої професійної позиції, розуміти значущість своєї професії; розвивати свої педагогічні здібності; управляти своїми емоційними станами; сприймати свої позитивні можливості і тим самим сприяти зміцненню позитивної Я-концепції; оволодівати еталонами праці (педагогічною майстерністю); здійснювати творчий пошук;

7) уміння усвідомлювати перспективи свого професійного розвитку, визначати особливості свого індивідуального стилю; зміцнювати свої сильні сторони, усувати слабкі; бути відкритим до пошуку нового, переходити від рівня майстерності до творчого, новаторського рівня.

Восьма і дев'ята групи педагогічних умінь (*діагностико-прогностичних*) співвідносяться з оцінюванням учителем рівня навченості і вихованості учнів:

8) уміння визначати характеристики знань, умінь і навичок учнів на початку і наприкінці навчального року; виявляти окремі показники навчованості школярів; визначати причини відставання і здійснювати індивідуальний і диференційований підхід; стимулювати готовність учнів до самонавчання і безперервної освіти;

9) уміння оцінювати вихованість і виховуваність школярів: розпізнавати за поведінкою узгодженість моральних норм і переконань учнів; бачити особистість учня в цілому – в єдності його слів, думок і вчинків; створювати умови для стимуляції слабозрозумітих особистісних рис учнів.

Очевидною є схожість між виокремленими А. Марковою педагогічними умінями і різними видами, компонентами педагогічної компетентності, які описуються іншими дослідниками [3; 24; 25; 31; 32; 39]. Поняття «педагогічна компетентність» і «педагогічні вміння» фактично збігаються за змістом, позначаючи володіння педагогом способами виконання професійних завдань. Поняття вміння є найближчим відповідником іншомовного терміну компетентність. І вміння, і компетентність мають комплексний характер, ґрунтуються на засвоєних знаннях і навичках, формуються у процесі виконання практичних дій,

шляхом тренувань, вправлення, набуття практичного досвіду. Уміння, як і компетентність, можуть мати різний рівень узагальненості: від широкого, загального до вузького, спеціального.

Таким чином, професійну готовність учителя можна характеризувати за допомогою різних понять, звертаючи увагу на сформованість педагогічних здібностей, професійних якостей, педагогічних умінь, педагогічної компетентності. Вказані терміни, на наш погляд, слід розглядати як теоретичні конструкти, що описують фактично одну й ту ж феноменологічну реальність, акцентуючи увагу на різних її аспектах. У понятті «педагогічні здібності» фіксується залежність здатності до успішної педагогічної діяльності від вроджених задатків індивіда. Поняття «професійно важлива особистісна якість» відображає стійку схильність особистості до важливих у контексті педагогічної діяльності способів поведінки, спілкування. Поняття «педагогічне вміння», «педагогічна компетентність» акцентують увагу на сформованій здатності особистості оперативної й ефективно вирішувати завдання педагогічної діяльності.

В усіх випадках йдеться про певні відносно стійкі індивідуальні диспозиції, від яких залежить успішність професійної діяльності педагога. Розкриття змісту цих диспозицій (педагогічних здібностей, якостей, умінь, компетентностей) у кінцевому рахунку зводиться до переліку конкретних дій педагога, в яких вони виявляються. Це дає підстави вважати вказані поняття змістовно близькими, значною мірою еквівалентними. Професійні вимоги до особистості педагога можна доволі адекватно описати як у термінах здібностей, так і за допомогою понять «професійна якість», «педагогічне вміння», «педагогічна компетентність». Так, наприклад, В. Крутецький виокремлює *перцептивні здібності* вчителя, які полягають у здатності проникати у внутрішній світ вихованця, розуміти особливості його світосприйняття, почуття і переживання. А. Маркова веде мову про *педагогічну спостережливість* як професійну якість, що має аналогічний зміст. В. Шадріков у структурі *виховної компетентності* педагога виокремлює здатність розуміти інтереси і спрямованість учня, його внутрішній світ. Очевидно, що в усіх випадках, незважаючи на різну термінологію, описується один і той же аспект професійної готовності педагога. Надання дослідниками переваги використанню тих чи інших термінів значною мірою зумовлюється прихильністю до певної теоретичної традиції або ж прагненням відповідати сучасним тенденціям розвитку педагогічної теорії, своєрідній «педагогічній моді».

Вживання терміну «компетентність» у контексті професійної підготовки фахівців не є чимось революційним і саме по собі не гарантує досягнення нової якості такої підготовки. Набагато важливішою є ідеологія компетентнісного підходу, яка полягає в переосмисленні завдань професійної підготовки: зміщення акцентів з формування системи знань на формування індивідуального досвіду ефективної реалізації завдань професійної діяльності. На відміну від знань, які є систематизацією результатів пізнавальної діяльності й існують у формі уявлень і понять, компетентність виявляється і формується тільки у діяльності, у процесі набуття особистого досвіду виконання практичних завдань або моделювання практичних дій (проекти, ділові ігри, тренінг тощо).

Література

1. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти / Г.О. Балл // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. Ч.2. – 1997. – С.21-36.
2. Вахромов Е. Психология новой эры: компетентность или беспомощность / Е. Вахромов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://psy.1september.ru/article.php?ID=200104711>
3. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
4. Галузяк В. М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
5. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С. 37-46.
6. Галузяк В. М. Структура загальнопедагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – С. 64-100.
7. Галузяк В. М. Складові загальнопедагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 49. – Вінниця, 2017. – С. 46-54.
8. Гильмеева Р. Х. Формирование профессиональной компетентности преподавателя в системе последипломного образования : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Р.Х.Гильмеева. – Казань, 1999. – 459 с.
9. Грачева Е.Ю. К вопросу о профессиональных компетенциях педагогов Германии, содействующих успешности их практической деятельности, и их развитии / Е.Ю. Грачева // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – №6. – С. 87-95.
10. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / За заг. ред. проф. І.Д. Зверевіої. – Київ, Сімферополь:

Універсум, 2013. – 536 с.

11. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. – 2005. – №8. – С.26-44.
12. Зарубин В. Г. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий / Под ред. В.Г. Зарубина, Л.А. Громовой. – СПб., 2007. – 159 с.
13. Зеер Э. Ф. Ключевые компетенции, определяющие качество образования / Э. Ф. Зеер // Образование в Уральском регионе: научные основы развития: Тез. докл. II науч.-практ. конф. – Екатеринбург: Изд-во Рос.гос. проф.-пед.ун-та.– 2002.–Ч.2.– С. 23-25.
14. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы», Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rc.edu.ru/rc/ bologna/works/zimnaya_1_sod.pdf
15. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Университетская книга: Логос, 2009. – 384 с.
16. Исаев В.А. Образование взрослых: компетентностный подход: монография / В.А.Исаев. – Великий Новгород, 2005. – 50 с.
17. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный): предназначен для учащихся, студентов, аспирантов, учителей и преподавателей вузов / Г.М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2005. – 447 с.
18. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников: кн. для учителей и кл. рук. / В. А. Крутецкий. – Москва : Просвещение, 1976. – 303 с.
19. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
20. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев //Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3–12.
21. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова. – М: Просвещение, 1993. – 192 с.
22. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособности личности / Л.М.Митина. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с .
23. Новий тлумачний словник української мови : (у трьох томах) : том 1, А–К / укладачі: В.В. Яременко, О.М. Сліпущо. – Київ: Аконті, 2006. – 926 с.
24. Орловська О.В. Професійно-педагогічна компетентність вчителя / О.В.Орловська // Педагогічний дискурс: зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки Нац. акад. пед. наук України, Хмельниц. гуманіт.-пед. акад. – Хмельницький: ХГПА, 2007. випуск 11, 2012. С. 207 – 209.
25. Пахомова О. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін у процесі загальнопедагогічної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Олена Володимирівна Пахомова. – Кривий Ріг, 2011. – 271 с.
26. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
27. Психология. Словарь /Под общ. ред. А. В. Петровского, М.Г. Ярошевского.– 2-е изд., испр. и доп.– М.: Политиздат, 1990.– 494 с.
28. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М.: «Когито – Центр», 2002. – 396 с.
29. Разработка программ подготовки профессорско-преподавательского состава к проектированию образовательного процесса в контексте компетентностного подхода: Монография / Под ред. Г.А. Бордовского, Н.Ф. Радионовой, А.В. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2010. – 243 с.
30. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт, О. І. Скопненко, Г. М. Сютя, Т. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2000. – 1017 с.
31. Соколова С.В. Формирование педагогической компетентности будущего преподавателя: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.В. Соколова. – Волгоград, 2004. – 20 с.
32. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.
33. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Теплов Б.М. Избранные труды. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – 329 с.
34. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
35. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В.Хуторской. – Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
36. Хьелл Л. Теории личности /Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2013. – 607 с.
37. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения /М.А.Чошанов.– Москва: Народное образование, 1996.– 160с.
38. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
39. Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности /В.Д.Шадриков // Сибирский учитель. – 2007.– №6. – С. 5-15.
40. Lehmann G., Nieke W. Zum Kompetenz Modell. 2001. [Electronic resource]. – Mode of access:

41. Longman Dictionary of Contemporary English / Pearson Education Limited. – Edinburgh Gate, Harlow, Essex, England, 4th impression, 2007. – 1834 p.
42. Terhart E. Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster: Waxmann, 2007. – S. 37-62.

References

1. Ball H.O. Psykhologo-pedahohichni zasady humanizatsii osvity /H.O. Ball // *Osvita i upravlinnia*.– 1997.– T.1. Ch.2.– 1997. – S.21-36.
2. Vahromov E. Psihologija novoj jery: kompetentnost' ili bespomoshnost' / E. Vahromov [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <https://psy.1september.ru/article.php?ID=200104711>
3. Vvedenskij V. N. Modelirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga / V.N. Vvedenskij // *Pedagogika*. – 2003. – № 10. – S. 51–55.
4. Haluziak V. M. Pedahohika: Navchalnyi posibnyk. 5-e vyd., vypr. i dop. / V. M. Haluziak, M.I. Smetanskyi, V.I. Shakhov. – Vinnytsia: TOV firma «Planer», 2012. – 400 s.
5. Haluziak V. M. Sutnist i struktura pedahohichnoi kompetentnosti vchytelia / V. M. Haluziak // *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykhologhiia»*. Vypusk 48. – Vinnytsia, 2016. – S. 37-46.
6. Haluziak V. M. Struktura zahalnopedahohichnoi kompetentnosti vchytelia / V. M. Haluziak // *Formuvannia zahalnopedahohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv: monohrafiia / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.]* – Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2016. – S. 64-100.
7. Haluziak V. M. Skladovi zahalnopedahohichnoi kompetentnosti vchytelia / V. M. Haluziak // *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykhologhiia»*. Vypusk 49. – Vinnytsia, 2017. – S. 46-54.
8. Gil'meeva R. X. Formirovanie professional'noj kompetentnosti prepodavatelja v sisteme poslediplomnogo obrazovanija : dis. ... d-ra ped. nauk : spec. 13.00.01 «Obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovanija» / R.H.Gil'meeva. – Kazan', 1999. – 459 s.
9. Gracheva E.Ju. K voprosu o professional'nyh kompetencijah pedagogov Germanii, sodejstvujushhih uspešnosti ih praktičeskoj dejatel'nosti, i ih razvitii / E.Ju. Gracheva // *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. – 2012. – №6. – S. 87-95.
10. Entsyklopediia dlja fakhivtsiv sotsialnoi sfery. 2-he vydannia / Za zah. red. prof. I.D. Zvierievoi.– Kyiv, Simferopol: Universum, 2013. – 536 s.
11. Družhilov S.A. Professional'naja kompetentnost' i professionalizm pedagoga: psihologičeskij podhod // *Sibir'. Filosofija. Obrazovanie*. – 2005. – №8. – S.26-44.
12. Zarubin V. G. Kompetentnostnyj podhod v podgotovke kadrov v oblasti gumanitarnykh tehnologij / Pod red. V.G. Zarubina, L.A. Gromovoj. – SPb., 2007. – 159 s.
13. Zeer Je. F. Ključevye kompetencii, opredeljaushhie kachestvo obrazovanija / Je. F. Zeer // *Obrazovanie v Ural'skom regione: nauchnye osnovy razvitija: Tez. dokl. II nauch.-prakt. konf.* – Ekaterinburg: Izd-vo Ros.gos. prof.-ped.un-ta.– 2002.– Ch.2.– S. 23-25.
14. Zimnjaja I. A. Ključevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii / *Trudy metodologičeskogo seminaru «Rossija v Bolonskom processe: problemy, zadachi, perspektivy»*, Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. – 40 s. [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: http://rc.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya_1_sod.pdf
15. Zimnjaja I. A. Pedagogičeskaja psihologija: uchebnik dlja vuzov / I.A. Zimnjaja. – Izd. vtoroje, dop., ispr. i pererab. – M.: Universitetskaja kniga: Logos, 2009. – 384 s.
16. Isaev V.A. Obrazovanie vzroslykh: kompetentnostnyj podhod: monografija / V.A.Isaev. – Velikij Novgorod, 2005. – 50 s.
17. Kodzhaspirova G.M. Slovar' po pedagogike (mezhdisciplinarnyj): prednaznachen dlja uchashhihsja, studentov, aspirantov, uchitelej i prepodavatelej vuzov / G.M. Kodzhaspirova, A. Ju. Kodzhaspirov. – Moskva: IKC «MarT»; Rostov-na-Donu: Izdatel'skij centr «MarT», 2005. – 447 s.
18. Kruteckij V.A. Psihologija obuchenija i vospitanija škol'nikov: kn. dlja uchitelej i kl. ruk. / V. A. Kruteckij. – Moskva : Prosveshhenie, 1976. – 303 s.
19. Kuz'mina N.V. Professionalizm lichnosti prepodavatelja i mastera proizvodstvennogo obuchenija / N.V. Kuz'mina. – M.: Vyssh. shk., 1990. – 119 s.
20. Lebedev O.E. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii / O.E. Lebedev // *Škol'nye tehnologii*. – 2004. – №5. – S. 3–12.
21. Markova A.K. Psihologija truda uchitelja: Kn. dlja uchitelja / A.K. Markova. – M: Prosveshhenie, 1993. – 192 s.
22. Mitina L.M. Psihologija razvitija konkurentosposobnosti lichnosti / L.M.Mitina. – M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MODJeK», 2002. – 400 s.
23. Novij tлумachnij slovník ukráins'koï movi : (u tr'oh tomah) : tom 1, A–K / ukladachi: V.V. Jaremenko, O.M. Slipushko. – Kiïv: Akonit, 2006. – 926 s.
24. Orlovska O.V. Profesiino-pedahohichna kompetentnist vchytelia / O.V.Orlovska // *Pedahohichni dyskurs: zb. nauk. pr. / In-t pedahohiky Nats. akad. ped. nauk Ukrainy, Khmelnyts. humanit.-ped. akad.* – Khmelnytskyi: KhHPA, 2007. vypusk 11, 2012. S. 207 – 209.
25. Pakhomova O. V. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv filolohichnykh dystsyplin u protsesi zahalnopedahohichnoi pidhotovky : dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 – teoriia ta metodyka profesiinoi osvity / Olena

- Volodymyrivna Pakhomova. – Kryvyi Rih, 2011. – 271 s.
26. Pometun O.I. Teoriia ta praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentnisnogo pidkhotu v dosvidi zarubizhnykh krain / O.I. Pometun // Kompetentnisnyi pidkhit u suchasni osviti: svitovy dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvitoi polityky / pid zah. red. O. V. Ovcharuk. – K.: K.I.S., 2004. – 112 s.
27. Psihologija. Slovar' /Pod obshh. red. A. V. Petrovskogo, M.G. Jaroshevskogo.– 2-e izd., ispr. i dop.– M.: Politizdat, 1990.– 494 s.
28. Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshhestve: vyjavlenie, razvitie i realizacija / Dzhon Raven. – M.: «Kogito – Centr», 2002. – 396 s.
29. Razrabotka programm podgotovki professorsko-prepodavatel'skogo sostava k proektirovaniju obrazovatel'nogo processa v kontekste kompetentnostnogo podhoda: Monografija / Pod red. G.A. Bordovskogo, N.F. Radionovoj, A.V. Trjapicyna. – SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I.Gercena, 2010. – 243 s.
30. Slovnyk inshomovnykh sliv: 23000 sliv ta terminolohichnykh slovospoluchen / uklad. L. O. Pustovit, O. I. Skopnenko, H. M. Siuta, T. V. Tsymbaliuk. – K.: Dovira, 2000. – 1017 s.
31. Sokolova S.V. Formirovanie pedagogicheskoi kompetentnosti budushhego prepodavatelja: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / S.V. Sokolova. – Volgograd, 2004. – 20 s.
32. Tatur Ju.G. Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki specialistov / Ju.G. Tatur // Vysshee obrazovanie segodnja. – 2004. – № 3. – S. 20-26.
33. Teplov B. M. Sposobnosti i odarennost' // Teplov B.M. Izbrannye trudy. – M.: Pedagogika, 1985. – T.1. – 329 s.
34. Holodnaja M.A. Psihologija intellekta. Paradoksy issledovanija / M.A. Holodnaja. – SPb.: Piter, 2002. – 272 s.
35. Hutorskoj A.V. Kljuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovanija / A.V.Hutorskoj. – Narodnoe obrazovanie. – 2003. – № 2. – S. 58-64.
36. H'ell L. Teorii lichnosti /L. H'ell, D. Zigler. – 3-e izd. – SPb.: Piter, 2013. – 607 s.
37. Choshanov M.A. Gibkaja tehnologija problemno-modul'nogo obuchenija /M.A.Choshanov.– Moskva: Narodnoe obrazovanie, 1996.– 160s.
38. Shadrikov V. D. Novaja model' specialista: innovacionnaja podgotovka i kompetentnostnyj podhod / V.D. Shadrikov // Vysshee obrazovanie segodnja. – 2004. – № 8. – S. 26–31.
39. Shadrikov V.D. Bazovye kompetencii pedagogicheskoi dejatel'nosti /V.D.Shadrikov // Sibirskij uchitel'. – 2007.– №6. – S. 5-15.
40. Lehmann G., Nieke W. Zum Kompetenz Modell. 2001. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.bildungserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf>
41. Longman Dictionary of Contemporary English / Pearson Education Limited. – Edinburgh Gate, Harlow, Essex, England, 4th impression, 2007. – 1834 p.
42. Terhart E. Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster: Waxmann, 2007. – S. 37-62.

УДК 378.091.2:785

ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТУВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ У РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

О.Б. Горбенко

У статті розкрито значення художньо-проектувальної діяльності в розвитку творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва; зацентовано увагу на використанні активних та інтерактивних методів навчання. Підкреслено значення інтегрованого методу творчо-виконавського проекту в процесі вивчення індивідуальних та групових фахових дисциплін як унікального способу організації процесу художнього пізнання, однієї з форм навчально-пізнавальної сумісної діяльності, що передбачає створення особистісно значущої емоційно-інтелектуальної продукції майбутнім фахівцем.

Ключові слова: художньо-проектувальна компетенція, творча особистість, метод творчо-виконавського проекту.

ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Е.Б. Горбенко

В статье раскрыто значение художественно-проектировочной деятельности в развитии личности будущего учителя музыкального искусства; сакцентировано внимание на использовании активных и интерактивных методов обучения в процессе изучения индивидуальных и групповых профессиональных дисциплин. Подчеркнуто значение интегрированного метода творческо-исполнительского проекта как уникального способа организации процесса

художественного познания, одной из форм учебно-познавательной совместной деятельности, которая предполагает создание личностно значимой эмоционально-интеллектуальной продукции будущим специалистом.

Ключевые слова: художественно-проектная компетенция, творческая личность, метод творческо-исполнительского проекта.

ART AND PROJECTING ACTIVITY IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE PERSON OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC ART

O. B. Horbenko

The article reveals the importance of art and projecting activity in the development of creative person of the future teacher of music art; It is noted that the development of creative person of the future teacher of music art is provided by the best use of a wide range of active and interactive teaching methods, based on associative-shaped nature of the artistic and interpretative process and contribute to the formation of music and performing competences, ability to self-expression and self-actualization of the future teacher. Interactive methods of pedagogical influence include: problem-search (problem statement of knowledge, creation of problematic situations, discussions, dialogues); impression – a method of artistic analogies (addition, comparison, comparative characteristics in the process of analysis and interpretation), the use of integrative links (subject, interdisciplinary, artistic and between artistic links); expressive – a method of creative and performing project. The importance of integrated method of creative and performing project is emphasized in the process of studying of individual and group professional disciplines as the unique way of organizing the process of artistic and creative cognition, as one of the form of teaching and learning joint activity that involves creation of personally meaningful emotional and intellectual production by future professional.

Keywords: art and projecting competence, creative person, the method of creative and performing project.

На сучасному етапі розвитку наукової освітньої думки посилюються вимоги не тільки до професійного зростання вчителя, а й до його особистісних якостей, що виявляються в здатності орієнтуватися в розмаїтті протиріч сучасного світу, бути готовим до перманентних змін, самостійно набувати компетенцій згідно обраного фаху, визначати особистісні способи творчої самореалізації, саморозвитку, самоосвіти й самоствердження в професійній кар'єрі й життєдіяльності.

Відповідно до запитів сучасного суспільства значно зростають вимоги до особистості вчителя мистецьких дисциплін, його здатності використовувати набутий професійний досвід у самостійній практичній художньо-творчій діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими художньо-естетичними цінностями та світоглядними позиціями, набувати вміння володіти засобами пізнання себе та навколишнього світу. У зв'язку з цим особливого сенсу набуває художньо-проектувальна діяльність, яка спрямована на розвиток творчої особистості майбутнього фахівця. Цілісно впливаючи на розвиток творчих здібностей, художньо-проектувальна діяльність дає змогу відтворити у свідомості майбутнього вчителя цілісну картину світу, передбачає засвоєння різних видів і форм музично-виконавської діяльності, здатність майбутнього фахівця до аналізу-інтерпретації як способу пізнання-розуміння внутрішньої сутності музичного твору, розвиток професійно значущих особистісних якостей, зокрема, художньо-образного мислення, емпатії, рефлексії, індивідуально-особистісної актуалізації й реалізації.

Мета статті – розкрити значення художньо-проектувальної діяльності і методу художньо-творчого проекту у розвитку творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Упровадження проектної діяльності в навчальний процес було запропоновано відомим педагогом і філософом Дж. Дьюї; його застосовували в педагогічній практиці вітчизняні педагоги (О. Макаренко, В. Сухомлинський) і набуло надзвичайної актуальності й перспективності на сучасному етапі навчання та виховання (Л. Ващенко, В. Воропаєв, І. Єрмаков, І. Підласий, О. Пометун, Л. Пироженко, В. Шапіро, Р. Яцишин та ін).

Художньо-проектувальна діяльність започаткована на кафедрі вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання професором А. Растригіною як обов'язкова форма роботи студентів VI курсу денної та заочної форм навчання освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» під час проходження асистентської практики (VIVAT, МАГІСТРИ!), а також професором кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Т.Стратан-Артишковою, яка впровадила метод художньо-творчих проектів у процес викладання курсу «Основи композиторської майстерності» та «Основи музичної композиції», що стало началом використання такої форми роботи у практиці музичного відділення мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка [4; 6].

Проектування як науково обґрунтована система параметрів майбутнього об'єкта чи якісно нового стану наявного проекту є особливим видом інтелектуально-розумової діяльності, що зорієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їхнє творче практичне застосування й набуття нових.

Дослідники стверджують, що проектування є універсальним умінням (надпредметним) й відносять його до категорії компетентності (володіння знаннями, що дозволяють висловлювати власну думку,

авторитетне судження), оскільки особливої значущості набуває формування компетентності у сфері самостійної пізнавальної діяльності, яка заснована на вмінні набувати знання з різних джерел інформації.

Унікальним способом організації процесу художньо-творчого пізнання, однією з форм навчально-пізнавальної сумісної діяльності, що передбачає створення особистісно значущої інтелектуальної продукції, є інтегрований метод творчо-виконавського проекту. Цей метод дає змогу майбутнім фахівцям набутти відповідних знань у процесі художнього проектування, самостійно виконати відповідні практичні художньо-творчі завдання з обов'язковою їхньою презентацією.

Художньо-проектувальна діяльність у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає таку організацію навчального процесу, при якій відбувається міжособистісна взаємодія всіх студентів, заплановують результат навчання та створюють комфортні умови для творчого зростання, набувають інтерпретаційно-виконавського досвіду кожного студента.

Активна участь студентів у художньо-творчій проектувальній діяльності приводить до набуття комунікативного досвіду художнього й міжособистісного спілкування, допомагає переборювати психологічні бар'єри при спільній творчості, налагоджувати контакти з учнівською аудиторією, розв'язувати проблеми та завдання з перспективою на майбутню самостійну діяльність.

Проектна діяльність передбачає поетапну дослідницько-пошукову роботу студентів: визначення теми художнього проекту, її актуальність, мету, завдання; добір відповідного художнього матеріалу; обговорення й складання драматургічного плану; вивчення художніх творів; реалізація творчого задуму, обговорення, підбиття підсумків [1, с. 149].

Художньо-проектувальна діяльність завдяки здатності посилювати активність студентів, залучати всіх без винятку у процес творчості відповідно до художніх уподобань, інтересів, надає можливість застосовувати ситуації вибору студентами різнорівневих за складністю художніх завдань відповідно до їхніх індивідуальних особливостей (добір музично-виконавського репертуару, тем художніх проектів, розподілення ролей тощо.). Ефект новизни, оригінальності та неповторності художньо-проектувальної діяльності забезпечує внутрішню мотивацію навчання й сприяє його ефективності.

За формою оцінювання художньо-виконавський проект може бути:

- контрольно-підсумковим (оцінювання музично-виконавської компетентності за результатами проведеного проекту наприкінці вивчення й засвоєння навчального матеріалу);
- поточним (оцінювання музично-виконавської компетентності здійснюють за результатами проведеного художнього проекту, який виконують під час навчального семестру).

Науковці стверджують, що програма навчання за технологією співробітництва багатопланова, а її реалізація – справа надзвичайно складна, адже треба сполучити складну науку з тонкими дотиками до душі кожної особистості, діяти так, щоб вона (особистість) отримала максимум знань, умінь, розуміння загальних закономірностей у поєднанні з розвитком власного Я, особистісних оцінних суджень, інших необхідних людині особистісних якостей, щоб кожен, хто навчається, пішов із заняття навченим, особистісно збагаченим і задоволеним [2, с. 68].

Основною ознакою інтегрованого методу проектів є сумісна діяльність як інтерактивність, результатом якої є матеріальний продукт цієї діяльності. Сутність інтерактивного навчання О. Пометун визначає як співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове), що відбувається в умовах постійної, активної взаємодії й співпраці всіх учасників проекту [3]. Роботу над проектом ретельно планує викладач й обговорює зі студентами.

У сумісний художньо-проектувальній діяльності вчитель має виконувати роль не лектора, а консультанта, фасілітатора, допомагати в пошуках інформації, пояснювати, як можна отримані знання та вміння застосувати в повсякденному житті.

Проектом може бути постановка п'єси, сприйняття й обговорення мистецьких творів, засвоєння будь-якої діяльності на засадах власного досвіду (В. Кіпатрік). З огляду на це, можна твердити, що в музично-педагогічній діяльності метод проектів набуває надзвичайної актуальності й універсальності, оскільки передбачає розкриття й створення художнього образу в процесі художнього сприйняття, розкриття й створення художнього образу в процесі виконання музичного твору, розкриття художнього образу з використанням синтезу мистецтв, створення художнього образу в творчо-самостійному процесі, створення художньо-творчих сценаріїв, тематичних вечорів тощо.

Метод проектів має такі характеристики: особистісно орієнтований, діяльнісний; такий, що навчає взаємодії; такий, що побудований на принципах проблемного навчання; такий, що розвиває вміння самовираження, самовиявлення, самопрезентації, рефлексії; такий, що формує навички самостійності в розумовій, вольовій та практичних сферах; той, що виховує цілеспрямованість, толерантність, індивідуальність, відповідальність, почуття колективізму, ініціативність. При цьому сама навчальна діяльність є предметом засвоєння.

Художньо-проектувальна діяльність майбутніх учителів музики є складним інтегральним явищем, оскільки не тільки детермінує дослідницьку думку студентів (визначення теми-проекту, її актуальності, мети, гіпотези, завдання; добір відповідного художнього матеріалу; обговорення й складання драматургічного плану; аналіз і систематизація художнього матеріалу, використання широкого спектру проблемних, дослідницьких, пошукових методів, зорієнтованих на практичний результат, який має бути значущим як для того, хто його проектує, так і для того, на кого він спрямований), а й передбачає вивчення й усвідомлення духовного змісту музичних творів, створення власних, виконавство, інтерпретацію, реалізацію творчого задуму під час концертного виступу або в умовах реальної педагогічної діяльності.

За своєю тематикою художньо-творчі проекти можуть мати різну складність (від проектування художнього образу певного музичного твору до його сценічного виконання (монопроект), а також створення художньо-творчих проектів, що передбачають використання міжпредметних та міжхудожніх знань та вмінь, сприяють розвитку творчого мислення, пошукових та науково-дослідницьких навичок й мають такі характеристики: діяльнісний, особистісно зорієнтований, розвивальний; той, що навчає міжособистісній взаємодії; той, що розвиває уміння самовиявлення, самопрезентації, рефлексії; той, що побудований на принципах проблемного навчання; той, що формує навички самостійності у розумовій, діяльнісній та вольовій сферах; той, що виховує такі професійні якості як толерантність, відповідальність, цілеспрямованість, ініціативність, почуття колективізму, гнучкість мислення й позитивно впливає на динаміку рівнів сформованості музично-виконавських компетенцій: художньо-інтерпретаційної, самостійно-творчої, сценічно-виконавської, художньо-проектувальної.

Володіння художньо-проектувальною компетенцією у фаховій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва набуває особливого сенсу, оскільки передбачає вміння здійснювати інтеграційні зв'язки, використовувати різновиди мистецтва у процесі розкриття художнього образу, доповнювати виконання виразною вербальною характеристикою, володіти мистецтвом мовного спілкування, добирати відповідний художній матеріал, що допомагає розкрити образний зміст, зрозуміти музику душі, настроїти чутливі струни серця, щоб осягнути мову почуттів.

Художньо-проектувальна діяльність виявляється в особистісній інтерпретації музичного твору, схильності суб'єкта до ідентифікації з художніми образами, «входженні» в систему мислення різних за стилем композиторів [5], самовираженні у власній творчості, бажанні створити своє, власне, авторське, оригінальне, неповторне [6].

Розв'язання проблеми розвитку творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва забезпечують оптимальним використанням широкого спектру активних та інтерактивних методів навчання, що ґрунтуються на асоціативно-образній природі художньо-інтерпретаційного процесу й сприяють формуванню музично-виконавських компетенцій в процесі самостійної художньо-проектувальної діяльності. До активних проблемно-пошукових методів відносимо: проблемний виклад знань, створення проблемних ситуацій, проведення дискусій, діалогів; імпресивні методи: метод художніх аналогій (доповнення, зіставлення, порівняльні характеристики у процесі аналізу-інтерпретації), використання інтегративних зв'язків (предметних, міжпредметних, художніх і міжхудожніх); експресивні та інтерактивні методи педагогічного впливу (метод творчо-виконавського проекту). Ці методи використовують у процесі групових та індивідуальних занять, удосконалюють рівень науковості й системності набутих художньо-інтерпретаційних компетенцій, сприяють розвитку творчої особистості майбутнього вчителя, його пізнавальної самостійності, здатності до самовираження, індивідуально-неповторного тлумачення художнього образу та його творчого розкриття у власній музично-виконавській художньо-проектувальній діяльності.

Література

1. Пехота О. М. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : монографія / О. М. Пехота ; [под общ. ред. И. А. Зязюна]. – Київ : Вища шк., 1997. – 281 с.
2. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – Київ : Слово, 2004. – 616 с.
3. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65-69.
4. Растригіна А. Інноваційний контекст професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта / А. Растригіна // Наукові записки – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград, 2014. – Вип. 133. – С. 57 – 64.
5. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : [навч. посіб.] / Оксана Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 358 с.
6. Стратан-Артишкова Т. Б. Творчо-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва : теорія і практика [монографія] / Т. Б. Стратан-Артишкова. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 440 с.

References

1. Pehota O. M. Individualizatsiya professionalno-pedagogicheskoy podgotovki uchitelya: monografiya / O. M. Pehota; pod obsch. red. I. A. Zyazyuna. – K.: Vischa shk., 1997. – 281 s.
2. Pidlasiy I. P. Praktichna pedagogika abo tri tehnologiyi. Interaktivniy pidruchnik dlya pedagogiv rinkovoyi sistemi osviti / I. P. Pidlasiy. – K.: Slovo, 2004. – 616 s.
3. Pometun O. Kompetentnisniy pidhid – nayvazhlivishiy orientir rozvitku suchasnoyi osviti / O. Pometun // Ridna shkola. – 2005. – № 1. – S.65 – 69.
4. Rastrigina A. Innovatsiyniy kontekst profesiynoyi pidgotovki maybutnogo pedagoga-muzikanta / A. Rastrigina // Naukovi zapiski – Seriya: Pedagogichni nauki. – Kirovograd, 2014. – Vip. 133. – S. 57 – 64.
5. Rudnitska O. P. Pedagogika zagalna ta mistetska : [navch. posib.] / Oksana Rudnitska. – Ternopil: Navchalna kniga – Bogdan, 2005. – 358 s.
6. Stratan-Artishkova T. B. Tvorcho-vikonavska pidgotovka maybutnih uchiteliv muzichnogo mistetstva: teoriya i praktika [monografiya] / T. B. Stratan-Artishkova. – Kirovograd: RVV KDPU im. V. Vinnichenka, 2014. – 440 s.

УДК 378.147: 37.026

ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ-АГРАРНИКІВ ДО ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Н. М. Каландирець

У статті проаналізовано сутність та зміст основних принципів дидактики в системі професійної підготовки майбутніх економістів до підприємницької діяльності у вищому аграрному навчальному закладі. Доведено, що підприємницькі знання студентів мають формуватися на загальнодидактичних принципах (науковості, свідомого засвоєння знань, систематичності та послідовності навчання, доступності, наочності, емоційності, активності й самостійності, зв'язку теорії з практикою, міцності засвоєння знань) та специфічних (міждисциплінарності, оптимальності та орієнтації на майбутню підприємницьку діяльність).

Ключові слова: загальнодидактичні принципи, специфічні принципи, підприємницька компетентність економіста-аграрника.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ-АГРАРНИКОВ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н. Н. Каландырец

В статье проанализированы сущность и содержание основных принципов дидактики в системе профессиональной подготовки будущих экономистов к предпринимательской деятельности в высшем аграрном учебном заведении. Доказано, что предпринимательские знания студентов должны формироваться на общедидактических принципах (научности, сознательного усвоения знаний, систематичности и последовательности обучения, доступности, наглядности, эмоциональности, активности и самостоятельности, связи теории с практикой, прочности усвоения знаний) и специфических (междисциплинарности, оптимальности и ориентации на будущую предпринимательскую деятельность).

Ключевые слова: общедидактические принципы, специфические принципы, предпринимательская компетентность экономиста-аграрника.

DIDACTIC PRINCIPLES OF TRAINING FUTURE AGRICULTURAL ECONOMISTS TO ENTREPRENEURSHIP

N. N. Kalandyrets

The main objective of entrepreneurial training future agricultural economists are arming his knowledge of the business. And the focus is on mastering the skills they practice in the chosen profession, teaching economic disciplines. The basis for the solution of this problem is to build a rational organization of training future economists for business activities based on modern teaching principles of teaching. Scientific publications containing information about educational principles and training agricultural economists in high school served as research material. Scientific methods of analysis, synthesis, descriptions and comparisons were used to identify the main, based on the features of agricultural education students and economists focus their future business activities, learning principles.

The article analyzes the essence and the content of the basic didactic principles in the system of vocational training of future economists for entrepreneurship in higher agricultural university. It has been proved that students' entrepreneurial knowledge have to be formed basing on general didactic principles (scientific principle, conscious knowledge acquisition principle, principle of consistency and sequence of learning, accessibility principle, clarity principle, emotiveness principle,

principle of activity and independence, relation between theory and practice, strength of knowledge acquisition) and on specific (interdisciplinary principle, principle of optimality and commitment to future business activity).

Keywords: *general didactic principles, specific principles, entrepreneurial competence of an agricultural economist.*

Головним завданням підприємницької підготовки майбутнього економіста-аграрника є озброєння його знаннями із підприємництва. Власне, увагу зосереджують на оволодінні ними навичками практичної діяльності з обраної спеціальності, навчанні економічних дисциплін. Основою для розв'язання цієї проблеми є побудова раціональної організації системи підготовки майбутніх економістів до підприємницької діяльності, яка базується на сучасних дидактичних принципах навчання.

Проблемами застосування дидактичних принципів у професійній освіті та вищій школі займалися такі вчені: А. Алексюк, В. Бондар, В. Головенкін, В. Євдокимов, А. Коржуєв, А. Кузьмінський, З. Курлянд, В. Попков, А. Семенова, В. Ягупов та інші; їхню реалізацію в процесі професійної підготовки майбутніх економістів вивчали О. Аксьонова, О. Вербило, Л. Дмитриченко, Є. Іванченко, А. Ігнатюк, Г. Ковальчук, М. Лазарєв, Г. Тимошук, І. Шерстньова тощо. Проте питання щодо особливостей застосування дидактичних принципів навчання стосовно підприємницької підготовки економістів-аграрників залишається недостатньо розробленим.

Метою нашої статті є добір та обґрунтування дидактичних принципів підготовки економістів-аграрників до підприємницької діяльності.

Ефективна й цілеспрямована робота, орієнтована на формування підприємницької компетентності майбутніх економістів аграрного профілю, має здійснюватися в різноманітних умовах, із залученням відповідних форм, методів і засобів навчання. Завдання вищого аграрного навчального закладу – підготовка висококваліфікованого, компетентного фахівця економіки – може бути успішно досягнуто лише при виконанні деяких умов і вимог, як до змісту освіти, так і до проектування та побудови цілісного виховного й розвиваючого навчального процесу. Включення підприємницької підготовки в систему професійної підготовки економістів аграрного профілю представляється нам досить перспективним в цьому напрямку, і в зв'язку з цим розробка методичних засобів навчання в аграрному ВНЗ перетворюється в актуальне завдання методичної науки. Вимогу до відбору змісту та методичного забезпечення навчального процесу сформулюємо у вигляді дидактичних принципів.

Розглянемо категоріально-поняттєвий апарат нашого дослідження. У науково-педагогічній літературі поняття «принцип» (від лат. *principium* – «початок, основа») науковці визначають як «основу, на яку треба опиратися та якою необхідно керуватися» [7, с. 109].

Н. Волкова під дидактичними принципами розуміє певну систему основних дидактичних вимог до навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність [2, с. 271].

Український учений С. Гончаренко, розглядає дидактичні принципи як принципи дидактики, які визначають зміст, організаційні форми й методи навчальної роботи школи згідно з загальними цілями виховання й закономірностями процесу навчання. Основними дидактичними принципами науковець виділяє – науковість навчання, виховний характер навчання, наочність навчання, свідомість і активність у навчанні, міцність засвоєння знань, систематичність і послідовність у навчанні, доступність навчання, індивідуальний підхід [3, с. 89].

Процес навчання майбутніх економістів у аграрному ВНЗ має здійснюватися на основі обґрунтованих та перевірених практикою дидактичних принципів. Розглядаючи принципи підприємницької підготовки студентів, ми опираємося на особливості аграрної освіти студентів-економістів і спрямованість їхньої майбутньої професійної діяльності на профільне (підприємницьке) навчання. У нашому дослідженні виділені такі принципи: *загальнодидактичні* науковості, свідомого засвоєння знань, систематичності та послідовності навчання, доступності, наочності, емоційності, активності й самостійності, зв'язку теорії з практикою, міцності засвоєння знань, а також *специфічні* – міждисциплінарності, оптимальності та орієнтації на майбутню підприємницьку діяльність. Розглянемо кожен з них.

В. В. Ягупов стверджує, що реалізація *принципу науковості* вимагає «викладання навчального матеріалу з позицій останніх досягнень науки і техніки» [10, с. 296]. Такий принцип ґрунтується на якісному розумінні та засвоєнні майбутніми економістами детально відібраних та систематизованих положень сучасної науки. Вони ознайомлюють студентів із економічними категоріями, законами сучасного ринку, економічними теоріями відповідно до потреб сучасного суспільства, агропромислового комплексу та вибраним ними відповідним напрямом підготовки. Реалізація даного принципу відображається в навчальних програмах, підручниках і посібниках із кожної підготовчої дисципліни. Особливе значення належить висвітленню передових досягнень сучасної економічної науки, зокрема в аграрній сфері, що передували їхньому відкриттю (наприклад, здобутків Нобелівських лауреатів у галузі економіки під час вивчення дисципліни «Економіка сільського господарства»).

Принцип свідомого засвоєння знань передбачає позитивну мотивацію майбутнього економіста до навчальної діяльності, чітке розуміння мети та завдань кожної з навчальних дисциплін, усвідомлення їхньої ролі в його майбутній підприємницькій діяльності. Розвитку пізнавальної діяльності й свідомої участі в навчальному процесі сприяє використання проблемних та розвивальних методів навчання. Наприклад, нестандартні практичні заняття «Зміна попиту й пропозиції на сільськогосподарську продукцію та її наслідки» («Економіка підприємства»), «Переваги й недоліки монополістичної конкуренції» («Політична економія»); проекти «Тенденції й основні напрями розвитку сучасного агробізнесу» («Організація агробізнесу»); рольові ігри «Організація маркетингової діяльності на аграрному підприємстві» («Маркетинг»); різні тренінги і кейси.

Принцип систематичності та послідовності передбачає, що в змісті навчальних дисциплін мають знайти своє відображення діалектичні взаємозв'язки, що діють у природі та досліджують сучасні науки. Психологічною основою міжпредметних зв'язків є формування у свідомості студентів міжсистемних асоціацій, що дозволяють відображати предмети та явища реального світу у єдності та протиріччі [8, с. 88]. Тобто цей принцип полягає в логічному й послідовному розміщенні навчального матеріалу в навчальних програмах та навчальних планах підготовки економістів в аграрному ВНЗ, у процесі якого одне знання впливає з попереднього. Як вірно зазначає Г. Тимошук: «системність у навчанні передбачає, що запропонований навчальний матеріал перетворюється на систему засвоєних знань» [9, с. 81].

Принцип доступності зумовлений тим, що підготовка майбутніх економістів у аграрному ВНЗ має відповідати здібностям та можливостям студентів з метою постійного вдосконалення їхніх знань, умінь та навичок із підприємницької діяльності. Цей аспект має враховуватися при виборі форм та методів навчання, при постановці самостійних та індивідуальних завдань з підприємництва.

Принцип наочності грає дуже важливу роль в оволодінні майбутніми економістами знаннями з підприємництва. Адже використання наочності «сприяє поєднанню конкретного з абстрактним, раціонального з ірраціональним, теоретичних знань із практичною діяльністю» [4, с. 225].

У процесі вивчення економічних дисциплін застосовується як словесна, так й предметна наочність, але більш широкого використання отримують символічні види останньої: графіки, діаграми, схеми, таблиці, пакети демонстраційної графіки. Саме вони, на думку Г. Тимошук, є об'єктивними й найефективнішими засобами відображення економічних явищ та процесів, бо за відносно короткий час забезпечують максимум інформативності, тим самим розвивають здатність до швидкого прийняття рішень, аналітичного мислення, узагальнення отриманого матеріалу, концентрують увагу. Така наочність робить більш доступним пояснення економічних теорій, явищ і процесів в економіці, спрощує їхнє сприйняття, чого було б складно досягти, використовуючи тільки суху мову цифр [9, с. 82].

Принцип емоційності ґрунтується на стимулюванні емоційно-вольової сфери майбутніх економістів та реалізується забезпеченням позитивно-емоційного навчального середовища. Цей процес розвиває упевненість студентів у своїх силах та сприяє їхній успішності в навчанні, а також у подальшому й у майбутній підприємницькій діяльності.

Принцип активності й самостійності забезпечує умови для оптимального прояву майбутніми економістами пізнавальної та творчої активності в процесі отримання знань, вироблення умінь і навичок та застосування їх у майбутній підприємницькій діяльності. Активність у навчанні знаходить вияв у прагненні до самостійної діяльності, яка пов'язується з визначенням об'єкта, засобів діяльності, її здійснення без допомоги ззовні [5, с. 231].

Самостійність та активність студентів значною мірою формують у процесі виконання ними самостійної навчальної роботи. Самостійна робота майбутніх економістів аграрного профілю поєднує:

- підготовку до аудиторних занять (лекцій, практичних, семінарських);
- виконання завдань з навчальних дисциплін протягом семестру;
- роботу над окремими темами навчальних дисциплін, які згідно з робочою навчальною програмою тієї чи іншої дисципліни винесені на самостійне опрацювання студентів;
- підготовку до всіх видів контролю знань, у тому числі до курсових, модульних і підсумкових контрольних робіт;
- виконання завдань, які передбачені програмою практики;
- роботу в студентських наукових гуртках, семінарах і т.д.;
- участь у наукових і науково-практичних студентських конференціях, семінарах, конкурсах, олімпіадах тощо;
- підготовку до підсумкової державної атестації, у тому числі до виконання випускної кваліфікаційної роботи.

Принцип зв'язку теорії з практикою зумовлений тим, що здобуті теоретичні знання майбутніх економістів, мають бути закріплені в практичній та дослідницькій діяльності, а це, безперечно, сприятиме

розвитку пізнавальної самостійності та творчої активності студентів. Як вірно зазначає Л. Марцева, «професійна підготовка фахівців лише тоді є успішною, коли студенти відчувають корисність і потрібність знань, що засвоюються на заняттях» [6, с. 282].

У підготовці майбутніх економістів-аграрників до підприємницької діяльності практична професійна спрямованість реалізується через упровадження практичних завдань під час проведення практичних, лабораторних та семінарських занять, самостійної постановки та вирішення навчальних завдань під час навчальних та виробничих практик на аграрних підприємствах, проведення навчальних проєктів підприємницької спрямованості тощо.

Принцип міцності полягає в здатності студентів при необхідності відтворювати вивчене й користуватися цими знаннями на практиці, тобто міцність це не тільки глибоке запам'ятовування майбутніми економістами відповідних економічних термінів, понять і т.д., але й уміння користуватися тим, що має пам'ять. У цьому полягає головна особливість цього принципу.

Оскільки предметом нашого дослідження є формування підприємницької компетентності майбутніх економістів аграрного профілю, тому вважаємо за доцільне виокремити специфічні принципи.

Принцип міждисциплінарності підприємницької підготовки тісно пов'язаний із специфікою формування підприємницької компетентності майбутніх економістів-аграрників, відбувається в умовах вивчення й відпрацювання різних аспектів підприємницької компетентності в межах різних навчальних дисциплін. Міждисциплінарний – це той «що стосується декількох галузей знання, розділів тієї або іншої науки; що знаходиться на стику різних наукових дисциплін» [1]. Різні аспекти підприємницької компетентності майбутніх економістів формують у процесі вивчення чисельних дисциплін навчального плану: аграрний менеджмент, організація агробізнесу, інформаційні системи й технології на підприємстві, внутрішній економічний механізм підприємства, фінанси підприємств, економіка сільського господарства, потенціал і розвиток підприємства, стратегія підприємства, планування й контроль на підприємстві, економіка та організація інноваційної діяльності, проєктний аналіз, обґрунтування господарських рішень та оцінювання ризиків, економіка підприємства. Попри великий вклад кожної із названих дисциплін у формування підприємницької компетентності майбутніх економістів-аграрників, є очевидною їхня неузгодженість, недостатність, або відсутність підготовки із певних видів підприємницької діяльності. Тому принцип міждисциплінарності передбачає:

1. Урахування підприємницького потенціалу кожної навчальної дисципліни підприємницького спрямування та, на основі цього, побудова стрункої міждисциплінарної системи підприємницької підготовки.
2. Виокремлення аспектів підприємницької компетентності майбутніх економістів, що не входять у зміст жодної навчальної дисципліни та забезпечення засвоєння цих аспектів.
3. Забезпечення цілісності засвоєння й використання аспектів підприємницької компетентності, які вивчають в рамках різних навчальних дисциплін.
4. Підсумкова оцінка рівня сформованості підприємницької компетентності майбутніх економістів-аграрників при закінченні підприємницької підготовки.

Принцип оптимальності та орієнтації на майбутню підприємницьку діяльність ґрунтується на врахуванні особливостей майбутньої підприємницької діяльності студентів при виборі змісту, засобів, методів та організаційних форм їхнього навчання, а також використанні сучасних технологій та прийомів підприємницької підготовки, застосування яких сприятиме формуванню підприємницької компетентності майбутніх економістів аграрного профілю.

Подані нами основні принципи формування підприємницької компетентності майбутніх економістів аграрного профілю тісно взаємопов'язані й взаємозалежні.

Отже, формування підприємницької компетентності студентів економічних спеціальностей у вищих аграрних закладах детермінується загальнодидактичними принципами науковості, свідомого засвоєння знань, систематичності та послідовності навчання, доступності, міцності засвоєння знань, індивідуального підходу до студентів і т.д. та конкретизується такими специфічними принципами навчання як міждисциплінарності, оптимальності та орієнтації на майбутню підприємницьку діяльність.

Перспективами подальших наших досліджень стане експериментальна перевірка методики реалізації визначених педагогічних умов формування підприємницької компетентності майбутнього економіста-аграрника.

Література

1. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В. Т. Бусел. – Київ, Ірпінь. – Перун, 2005. – 1728 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка : [посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Н. П. Волкова – К. : Видавничий центр «Академія», 2002. – 572 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.

4. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : [навчальний посібник] / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
5. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : [навчальний посібник для студ. пед. вищ. навч. закл.] / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – [2-е вид., випр. і доп.]. – Харків : «ОВС», 2002. – 400 с.
6. Марцева Л. А. Принципи компетентнісно-орієнтованої підготовки фахівців / Л. А. Марцева // Актуальні проблеми економічного і соціального розвитку регіону: Збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Красноармійськ, 20 грудня 2012р.) / Красноармійський індустріальний інститут ДонНТУ. – В 2-х томах. – Т.2. – Донецьк: «Світ книги», 2012. – С. 279 – 283.
7. Педагогіка вищої школи : [навчальний посібник] / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; За ред. З. Н. Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.] – К. : Знання, 2007. – 495 с.
8. Попков В. А., Коржуев А. В. Теория и практика профессионального образования : [учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования] / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : Академ. Проект, 2004. – 432 с.
9. Тимошук Г. В. Дидактичні аспекти вивчення економічних дисциплін [Електронний ресурс] / Г. В. Тимошук // Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 1. – С. 79-84. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2013_1_14.
10. Ягупов В. В. Педагогіка : [навчальний посібник] / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2003. – 500 с.

References

1. Busel V. T. Vely'ky'j tlumachny'j slovny'k suchasnoyi ukrayins'koyi movy' [Great Dictionary of Modern Ukrainian Language] / V. T. Busel. – Ky'yiv, Irpin'. – Perun, 2005. – 1728 s.
2. Volkova N. P. Pedagogika: Posibny'k dlya studentiv vy'shhy'x navchal'ny'x zakladiv [Pedagogy] / N. P. Volkova – K.: Vy'davny'chy'j centr «Akademiya», 2002. – 572 s.
3. Goncharenko S. U. Ukrayins'ky'j pedagogichny'j slovny'k [Ukrainian Pedagogical Dictionary] / S. U. Goncharenko. – K. : Ly'bid', 1997. – 374 s.
4. Kuz'mins'ky'j A. I. Pedagogika vy'shhoi shkoly': navch. posib. [Higher Education Pedagogy] / A. I. Kuz'mins'ky'j. – K. : Znannya, 2005. – 486 s.
5. Lozova V.I. Teorety'chni osnovy' vy'xovannya i navchannya: navch. posib. [dlya stud. ped. vy'shh. navch. zakl.] [The theoretical basis of education and training] / V.I. Lozova, G.V. Troczko. – [2-e vy'd., vy'pr. i dop.]. – Kh.: «OVS», 2002. – 400 s.
6. Marceva L. A. Pry'ncy'py' kompetentnisno-orientovanoyi pidgotovky' faxivciv [The principles of competence-oriented training specialists] / L. A. Marceva // Aktual'ni problemy' ekonomichnogo i social'nogo rozvy'tku regionu: Zbirny'k materialiv II Vseukrayins'koyi naukoivo-prakty'chnoyi konferenciyi (m. Krasnoarmijs'k, 20 grudnya 2012r.) / Krasnoarmijs'ky'j industrial'ny'j insty'tut DonNTu. – V 2-x tomax. – T.2. – Donecz'k: «Svit kny'gy'», 2012. – S. 279 – 283.
7. Pedagogika vy'shhoi shkoly': Navch. posib. [Higher Education Pedagogy] / Z. N. Kurljand, R. I. Xmelyuk, A. V. Semenova ta in.; Za red. Z. N. Kurljand. – 3-tye vy'd., pererob. i dop. – K.: Znannya, 2007. – 495 s.
8. Popkov V. A., Korzhuev A. V. Teory'ya y' prakty'ka professy'onal'nogo obrazovany'ya: Ucheb. Posoby'e dlya sy'stemy dopolny'tel'nogo pedagogy'cheskogo obrazovany'ya [Theory and Practice of Education Professional] / V. A. Popkov, A. V. Korzhuev. – M.: Akademiy'chesky'j Proekt, 2004. – 432 s.
9. Ty'moshuk G. V. Dy'dakty'chni aspekty' vy'vchennya ekonomichny'x dy'scy'plin [Didactic Aspects of economic subjects] [Elektronny'j resurs] / G. V. Ty'moshuk // Pedagogichni nauky'. – 2013. – Vy'p. 1. – S. 79-84. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2013_1_14.
10. Yagupov V. V. Pedagogika: navch. posib. [Pedagogy] / V. V. Yagupov. – K.: Ly'bid', 2003. – 500 s.

УДК 355.23 (477)

КРИТЕРІЙ ТА ПОКАЗНИКИ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

І. С. Ковальчук

У статті висвітленні питання про критерії та показники рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих військових навчальних закладах. Згідно з критеріями (стимулюючо-комунікативний, знаннєво-комунікативний, практично-комунікативний та ціннісно-комунікативний) автором визначено рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів (високий, середній, низький).

Для успішного формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих військових навчальних закладах важливо оволодіти на високому рівні особистісними професійними якостями, вміннями, здатностями до вільного використання професійної лексики, вмінням налагоджувати професійно-комунікативне спілкування, починати та підтримувати діалог з носіями мови, наявності мотивації та ціннісного ставлення до розвитку професійно-комунікативної діяльності.

Ключові слова: компетентність, професійно-комунікативна компетентність, майбутні офіцери, критерії, показники, гуманітарні дисципліни, вищі військові навчальні заклади

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

И. С. Ковальчук

В статье освещены вопросы о критериях и показателях уровней сформированности профессионально-коммуникативной компетентности будущих офицеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин в высших военных учебных заведениях. Согласно критериям (стимулирующе-коммуникативный, знаниево-коммуникативный, практико-коммуникативный и ценностно-коммуникативный) автором определены уровни сформированности профессионально-коммуникативной компетентности будущих офицеров (высокий, средний, низкий).

Для успешного формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущих офицеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин в высших военных учебных заведениях важно овладеть на высоком уровне личностными профессиональными качествами, умениями, способностями к свободному использованию профессиональной лексики, умением налаживать профессионально-коммуникативное общение, начинать и поддерживать диалог с носителями языка, иметь мотивацию и ценностное отношение к развитию профессионально-коммуникативной деятельности.

Ключевые слова: компетентность, профессионально-коммуникативная компетентность, будущие офицеры, критерии, показатели, гуманитарные дисциплины, высшие военные учебные заведения.

CRITERION AND INDICES OF PROFESSIONAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF FUTURE OFFICERS BY MEANS OF HUMANITARIAN DISCIPLINES IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

I. S. Kovalchuk

The article shows the need to find out new approaches to criterion and indices' levels of professional-communicative competence formation by means of humanitarian disciplines during the military education.

The development of military cooperation with foreign countries, organizing and conducting joint training activities, participation in peacekeeping operations, partnership in training military personnel determine the necessity for training military professionals for adequate interaction with other cultural communities. The growing necessity of military specialists with high professional communicative competence dictates the need of reform of higher education policy at military school. Therefore, a foreign language has become an integral part of military specialist training.

This article highlights the issues of criterion and indices' levels of professional-communicative competence of future officers by means of humanitarian disciplines in higher military educational institutions. According to the criterion (stimulating-communicative, knowledge-communicative, practical-communicative and value-communicative) author defines the levels of professional-communicative competence of future officers (high, medium, low).

It is important to remember that for the successful formation of professional-communicative competence of future officers by means of humanitarian disciplines in higher military educational institutions military students must acquire high level of personal professional qualities, skills, abilities for fluent usage of professional vocabulary, ability to build professional-communicative communication, start and maintain a dialogue with the native speakers, have motivation and valuable attitude to the development of professional-communicative activities.

Keywords: competence, professional-communicative competence, future officers, criterion, indices, humanitarian disciplines, higher military educational institutions.

Військова освіта – це визначений процес становлення й розвитку особистості та передавання військово-соціального досвіду. Однак на відміну від цивільної, військова освіта формує особистість військового фахівця, який повинен і здатен займатися військовою діяльністю. Культура мовлення як складова загальної культури є одним із найважливіших показників цивілізованості суспільства. Процес опанування мови та її культури пов'язаний із набуттям навичок правильно розмовляти й писати, точно висловлювати свою думку, активно й грамотно використовувати мовні знання. Час диктує свої вимоги, отже, сьогодні ситуація з щодо формування професійно-комунікативної компетентності (ПКК) майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у ВВНЗ є особливо актуальною.

Безсумнівно, професійна підготовка повинна бути професійно спрямованою, тобто стрижнем професійної готовності у ВВНЗ має бути військово-культурна майстерність, підкріплена гуманітарними дисциплінами, які також мають обов'язкову професійну спрямованість, а також спрямованість на формування готовності майбутнього офіцера до професійно-комунікативної компетентності, яка полягає в тому, що наше навчання має бути організовано так, щоб за основними своїми якостями, рисами воно було подібно до процесу спілкування [3].

Теоретичний аналіз науково-педагогічних джерел (О. Аронов, О. Афонін, О. Базанов, О. Барабанщиков, А. Білошицький, Л. Вікторова, Д. Волкогонов, А. Воробйов, В. Губін, О. Гуськов, В. Давидов, О. Данченко, В. Іванов, М. Кравчук, Л. Маслак, І. Мороз, В. Мичковська, С. Тарасенко) свідчить про важливість формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів, що допоможе військовослужбовцям діяти в багатомовному середовищі.

До науковців, які торкалися проблеми формування компетентностей військових фахівців потрібно віднести В. Ягупова, О. Ємеліна, Н. Берестецьку, О. Волобуєву, В. Боринського, К. Олександренко та інших. Проте варто зазначити, що на сьогоднішні майже відсутні дослідження, у яких розглянуто проблему визначення критеріїв оцінювання комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ). Чимало науковців, наприклад, Н. Назаренко, О. Павленко, Т. Дементьєва, А. Хом'як, Г. Попова, О. Смірнова, визначали критерії оцінювання комунікативної компетентності цивільних фахівців. Безсумнівно, критерії оцінювання даної компетентності майбутніх фахівців цивільних галузей становлять певний інтерес і частково взяті до уваги в нашому дослідженні, при цьому вони удосконалені крізь призму нюансів військової системи навчання.

Формування професійно-комунікативної компетентності відбувається в спеціально організованому навчально-виховному процесі ВВНЗ на заняттях з гуманітарних дисциплін.

Метою статті є спроба визначити критерії та показники рівня сформованості професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих військових навчальних закладах.

Мета й завдання дослідження вимагають більш ґрунтовного визначення основних понять, з-поміж яких "критерії" та "показники" професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів.

Аналіз військово-педагогічної літератури свідчить, що на сьогодні дослідники використовують різні підходи до відбору й обґрунтування критеріїв та показників професійно-комунікативної компетентності.

Отже, розглянемо ці визначення більш детально та визначимо власні показники та критерії рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих військових навчальних закладах.

Критерій (від грецк. *criterion*) – це ознака, за якою оцінюють відповідними показниками досягнення певного результату функціонування або розвитку особистості. Критерієм є підстава для оцінки, визначення або класифікації [12]; мірило для визначення, оцінки предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікацій; якості явища, що відображають його суттєві характеристики й саме тому підлягають оцінці (В. Курило) [9]; важлива й визначальна ознака, яка характеризує різні якісні аспекти певного досліджуваного явища, сприяє з'ясуванню його сутності, допомагає конкретизувати основні прояви. У зв'язку з цим показник є кількісною характеристикою цього досліджуваного явища, яка дає змогу зробити висновок про стан у статистичній та динамічній (Р. Торчевський) [11].

Показник — свідчення, доказ, ознака чогось; переважно у множині — наочне відображення (в цифрах, графічно) досягнень, результатів чіткої праці [12].

Зокрема, на думку М. Кьерста, будь-яка компетентність конкретної особи в конкретних умовах об'єктивно й динамічно дуже важко виміряти [10]. Для виміру й обліку компетентності вчений розробив спеціальну методику, у якій основними критеріями є результативність вирішення проблемних завдань і яка охоплює як кількісні, так і якісні показники. М. Кьерст наполягав на тому, що компетентність виявляється у сфері конкретної проблематики, у певній діяльності [10].

Для майбутніх офіцерів комунікативність навчання спілкування їхньої професійної діяльності є дуже важливим на сучасному етапі в нових політичних, економічних, військових та інших умовах сучасного суспільства.

При визначенні критеріїв оцінки комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у ВВНЗ ми керувалися положеннями критеріального підходу. Згідно з ним спосіб сформованості компетентності оцінюють за її розпізнавальними ознаками, які і є її критеріями. Тобто, критерії комунікативної компетентності мають відповідати її компонентам.

На думку М. Красник, до складу комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у ВВНЗ варто віднести такі компоненти, як лінгвістичний, емоційний, когнітивний (пізнавальний), мотиваційний та службово-діяльнісний. Вони перебувають у нероздільній єдності та утворюють таке складне інтегральне явище як комунікативна компетентність курсантів у ВВНЗ. Відповідно до цієї структури вчений визначає такі критерії сформованості комунікативної компетентності майбутніх офіцерів: лінгвістичний, емоційний, когнітивний (пізнавальний), мотиваційний та службово-діяльнісний критерій [8].

Учений М. Красник до кожного критерію пропонує такі операціоналізовані показники та їхні ознаки:

- рівень сформованості навичок та вмінь з чотирьох видів мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання, письмо відповідно до вимог 1-го та 2-го мовного рівня STANAG-6001 (лінгвістичний критерій);

- рівень сформованості самоконтролю в спілкуванні (емоційний критерій);
- рівень сформованості прогностичності, невербальної чутливості, вербальної чутливості, цілісності аналізу ситуацій (когнітивний (пізнавальний) критерій);
- рівень прояву мотивів на досягнення та уникнення невдач у спілкуванні (мотиваційний критерій);
- рівень вербального та невербального здійснення процесу комунікації в ситуаціях військово-професійного спілкування (службово-діяльнісний критерій) [8].

На думку О. Коровкіна, з урахуванням того, що структуру професійної компетентності становить єдність її компонентів, ступінь її сформованості можна оцінювати за такими критеріями:

- мотиваційним – домінуючі мотиви курсантів у вивченні іноземної мови, ставлення до майбутньої діяльності, готовність удосконалювати свою професійну компетентність;
- результативним – гнучкість, стійкість, широта, глибина, результативність, динамічність і комплексність сформованих навичок й умінь, ступінь сформованості професійно-важливих якостей і рівень розвитку творчого мислення;
- інтегративним – відповідність рівня сформованої професійно-комунікативної компетентності вимогам [7].

Дослідник О. Євсюков вважає, що для визначення сформованості професійної компетентності майбутнього офіцера слід використовувати такі критерії: мотиваційно-ціннісний (інтерес, ставлення до навчальної діяльності, оцінка власної позиції), змістовно-процесуальний (ступінь засвоєння знань, глибина знань, розуміння причинно-наслідкових зв'язків) та професійно-особистісний (інтелектуальні уміння, комунікативні та організаційні уміння) [4].

Учений О. Коба для оцінки сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів пропонує використовувати когнітивний (знання нормативно-правових актів, вимог щодо організації служби, тактики їх дій при виконанні службово-бойових завдань), діяльнісний (уміння виконувати обов'язки командира підрозділу, керувати бойовою службою особового складу підрозділу, підтримувати бойову готовність, статутний порядок та дисципліну в підрозділі), ціннісний (гуманність, визнання цінності свободи особистості, особистісна культура, духовність) та особистісний (здатність і готовність стійко долати труднощі військової служби, дисциплінованість, розвинені морально-вольові якості, здатність до самостійних і рішучих дій; спостережливість, моральна чистота, чесність, скромність та ін.) критерії [6].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури Н. Берестецька удосконалила дві групи критеріїв готовності майбутніх офіцерів до професійно-комунікативної компетентності: суб'єктні та об'єктні. Суб'єктні критерії пов'язані з діяльністю курсантів. До них відносять успішність, рівень формування індивідуальних психологічних якостей, мотивація до професійної діяльності комунікативного спрямування, професійні комунікативні навички [2].

До об'єктних критеріїв належить професійна компетентність викладача та кількість бар'єрів професійного спілкування. Визначено рівні прояву цих критеріїв: високий, середній, достатній, низький. На основі сумарності суб'єктних та об'єктних критеріїв, учена обчислила реальну готовність майбутніх офіцерів до професійного спілкування. Аналіз реального стану готовності курсантів до професійно-комунікативного спілкування свідчить про недостатній рівень підготовки майбутніх офіцерів у цьому напрямку [2].

Метою нашого дослідження є формування професійно-комунікативної компетентності та визначення критеріїв сформованості цього виду компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Порівняльний аналіз різних підходів до проблеми формування професійно-комунікативної компетентності (Д. Іванов, В. Кан-Калик, О. Коротаєва, А. Ксенофонов, О. Леонт'єв, І. Османова, Г. Смірнова, З. Смелкова, Л. Шаповалова та ін.) дозволяють нам виділити ті критерії та показники сформованості професійно-комунікативної компетентності, які притаманні майбутнім офіцерам.

Аналіз літератури показав, що вибір критеріїв сформованості професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів залежить від структури зазначеного поняття, тому розв'язування цього завдання можливе на підставі визначення досліджуваного феномена та структури ПКК майбутніх офіцерів, що поєднує у своїй структурі мотиваційно-комунікативний, когнітивно-комунікативний, діялісно-комунікативний та особистісно-комунікативний компоненти, які трансформовано у відповідні критерії, для яких, у свою чергу, визначені показники.

Критеріальна структура формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього офіцера відображена в таблиці 1. Як видно з таблиці, перший критерій – стимулюючо-комунікативний – формуємо для визначення професійно-соціальної комунікативної компетенції майбутніх офіцерів, другий – знаннево-комунікативний – професійно-комунікативної компетенції, третій – практично-комунікативний – здатність

до вільного використання професійних комунікативних якостей, а четвертий – ціннісно-комунікативний – професійно-творчої комунікативної компетентності майбутніх офіцерів.

Стимулюючо-комунікативний критерій дозволяє визначити наявність мотивів та потреб у розвитку професійно-комунікативних умінь, виявлення рівня потреби у спілкуванні, наявність ціннісного ставлення і сформованості рефлексивних умінь до професійної діяльності, рівень досягнення мотивації в комунікації.

Знаннєво-комунікативний критерій дозволяє визначити рівень якості знань структури комунікативного акту, способів, методів і прийомів організації комунікативної взаємодії, морально-етичних норм і правил професійного спілкування та знання стилів професійного спілкування.

Практично-комунікативний критерій дозволяє визначити наявність комунікативно-знансєвих умінь, що виражають у соціальній спрямованості особистості під час здійснення професійної комунікації; здатність до вільного використання лексики відповідно до конкретної ситуації, знання стилів професійного спілкування; оволодіння високим рівнем професійно-комунікативної компетентності та умінь інтелектуальної лабільності.

Ціннісно-комунікативний дозволяє визначити здатність до вільного формування професійно-комунікативних якостей; наявність специфічних якостей та здібностей, необхідних для формування ПКК; наявність загально-військових та комунікативних якостей, необхідних для формування ПКК майбутніх офіцерів.

Таблиця 1

Критерії формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього офіцера

Назва критерію	Показники
Стимулюючо-комунікативний	• наявність мотивів та потреб у розвитку професійно-комунікативних умінь; • наявність стійкого інтересу до професійної комунікації; • прагнення до самовдосконалення та підвищення власного рівня сформованості професійно-комунікативної компетентності;
Знаннєво-комунікативний	• знання структури комунікативного акту; • знання способів, методів і прийомів організації комунікативної взаємодії; • знання морально-етичних норм і правил професійно-комунікативної поведінки притаманної носіям мови; • знання гуманітарних дисциплін;
Практично-комунікативний	• уміння встановлювати і підтримувати необхідні контакти з усіма суб'єктами навчально-виховного середовища; • пізнавальні уміння; • уміння налагоджувати професійно-комунікативне спілкування, уміння починати та підтримувати діалог з носіями мови; • - уміння інтелектуальної лабільності;
Ціннісно-комунікативний	• здатність до формування професійно-комунікативних якостей; • наявність специфічних якостей та здібностей, необхідних для формування ПКК; • наявність загально-військових та комунікативних якостей, необхідних для формування ПКК майбутніх офіцерів.

У процесі нашого дослідження, за рівнем сформованості професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів нами були визначені три групи: перший рівень – високої готовності до формування ПКК; другий рівень – середньої готовності до формування ПКК; третій рівень – низької готовності до формування ПКК.

Відобразимо рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у схемі (див. рис. 1).

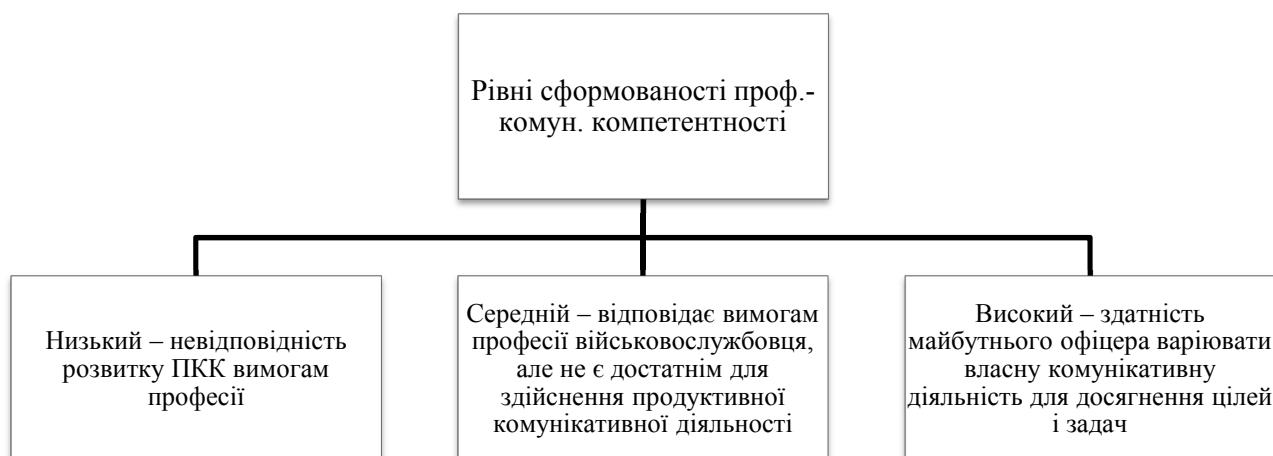


Рис. 1. Рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів

Адекватність цього розподілу була перевірена нами за допомогою оцінки компетентних суддів (викладачів кафедри педагогіки Житомирського державного університету ім. Івана Франка). Кожен із зазначених критеріїв має відповідну оцінку в балах. На цій підставі умовно визначався зведений сумарний показник, який розроблено О. Аматьєвої за формулою: $Зп = K1 + K2 + K3 + K4$, де $Зп$ – зведений сумарний показник; $K1, K2, K3, K4$ – означені критерії готовності формування ПКК [1]. Значення окресленого зведеного сумарного показника становило основу умовно виділених трьох рівнів готовності майбутніх офіцерів до формування ПКК: I – рівень розвиненої готовності до формування ПКК (високий); II – рівень достатньої готовності до формування ПКК (середній); III – рівень початкової готовності до формування ПКК (низький) [5].

Наведемо таблицю середнього сумарного показника кожної групи курсантів згідно з 4 виділеними критеріями (див. таблицю 2).

Таблиця 2

Рівні готовності курсантів до формування ПКК за сумарним показником

Рівні	Сумарні показники			
	Стимулюючо-комунікативний критерій (1)	Знаннєво-комунікативний критерій (2)	Практично-комунікативний критерій (3)	Ціннісно-комунікативний критерій (4)
Високий	100	76	72	78
Середній	86	38	56	52
Низький	65	20	32	26

Отже, у таблиці рівнів готовності курсантів до формування ПКК за сумарним показником – стимулюючо-комунікативний критерій є високо розвинений і це означає, що велика кількість курсантів має високий рівень мотивації до формування професійно-комунікативної компетентності, а саме: високий рівень мають 100%, середній – 86%, і низький – 65% курсантів. Цей критерій свідчить про достатню високу наявність мотивів та потреб щодо розвитку професійно-комунікативних умінь; наявність стійкого інтересу до професійної комунікації в майбутніх офіцерів; прагнення до самовдосконалення та підвищення власного рівня сформованості професійно-комунікативної компетентності.

Знаннєво-комунікативний та практично-комунікативний критерій мають менші показники й це є свідченням того, що в майбутніх офіцерів не вистачає достатньої кількості знань та практичних навичок для формування професійно-комунікативної компетентності. Знаннєво-комунікативний критерій вимагає знання структури комунікативного акту; знання способів, методів і прийомів організації комунікативної взаємодії; знання морально-етичних норм і правил професійно-комунікативної поведінки, притаманної носіям мови; знання гуманітарних дисциплін. За показниками знаннєво-комунікативного критерію високий рівень мають 76%, середній – 38%, низький – 20% курсантів.

Практично-комунікативний критерій вимагає вміння встановлювати та підтримувати необхідні контакти зі всіма суб'єктами навчально-виховного середовища; пізнавальні вміння; вміння налагоджувати професійно-комунікативне спілкування; вміння починати та підтримувати діалог з носіями мови; вміння

інтелектуальної лабільності. За показниками практично-комунікативного критерію – високий рівень мають 72%, середній – 56%, а низький – 32% курсантів.

Ціннісно-комунікативний критерій є розвиненим у майбутніх офіцерів на достатньому рівні, а саме: високий рівень мають 78%, середній – 52%, низький – 26% курсантів. Це свідчить про те, що курсанти мають володіти здатністю до формування професійно-комунікативних якостей; наявність специфічних якостей та здібностей, необхідних для формування ПКК; наявність загально-військових та комунікативних якостей, необхідних для формування ПКК майбутніх офіцерів.

Отже, критеріями сформованості професійно-комунікативної компетентності майбутнього офіцера ми обрали стимулюючо-комунікативний, знаннєво-комунікативний, практично-комунікативний та ціннісно-комунікативний. Згідно з цими критеріями та їхніми показниками визначаємо рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів (високий, середній, низький). Підсумовуємо, що для успішного формування ПКК майбутніх офіцерів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін у ВВНЗ важливо оволодіти на високому рівні вище зазначеними особистісними професійними якостями, уміннями, здатностями до вільного використання професійної лексики, умінням налагоджувати професійно-комунікативне спілкування, починати та підтримувати діалог з носіями мови, наявності мотивації та ціннісного ставлення до розвитку професійно-комунікативної діяльності.

Література

1. Аматыєва О. П. Методика обучения выразительности речи детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.02 / О. П. Аматыєва. – Одесса, 1997. – 246 с.
2. Берестецька Н. В. Підготовка майбутніх офіцерів прикордонників до професійного спілкування у процесі навчання гуманітарних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Берестецька Наталія Володимирівна ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України імені Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2008. – 20 с.
3. Войтюк О. А. Формування психологічної компетентності викладачів іноземних мов вищих військових навчальних закладів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. А. Войтюк. – Хмельницький, 2009. – 178 с.
4. Євсюков О. Ф. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у навчальному процесі вищого військового навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Євсюков Олександр Феліксівич. – Харків, 2006. – 170 с.
5. Калінін В. О. Педагогічна технологія "діалог культур" як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : монографія / За заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 276 с.
6. Коба О. В. Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС України у процесі вивчення тактико-спеціальних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Коба Олександр Васильович. – К., 2013. – 200 с.
7. Коровкин А. Ю. Формирование профессиональной компетентности у курсантов учебных заведений МВД России : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. Ю. Коровкин. – М., 2011. – 183 с.
8. Красник М. Я. Засоби дистанційного навчання та ефективність їх застосування у процесі вивчення іноземних мов / М. Я. Красник // Застосування Сухопутних військ Збройних Сил України у конфліктах сучасності: Збірник тез доповідей науково-практичної конференції 17 листопада 2016 р. – Львів: НАСВ, 2015. – С. 89-92.
9. Курило В. С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні / В. С. Курило // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 35-39.
10. Кяэрст М. Рассмотрение компетентности в психологической концепции совершенствования управления производственной организацией / М. Кяэрст // Актуальные проблемы психологии труда : сб. статей / отв. ред. М. Котик. – Тарту, 1980. – 160 с.
11. Торчевський Р. В. Педагогічні умови розвитку управлінської культури майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Р. В. Торчевський; Національна академія педагогічних наук України Інститут професійно-технічної освіти. – К., 2012. – 300 с.
12. Философский словарь [Под ред. М.М. Розенталя и П.Ф. Юдина] (Изд. 2-е, исп. и доп.). – М.: Политиздат, 1968, – 432 с.

Reference

1. Amat'eva O. P. Metodyka obuchenyya vyrazytel'nosty rechy detey starsheho doshkol'noho vozrasta : dys. ... kand. ped. nauk.: 13.00.02 / O. P. Amat'eva. – Odessa, 1997. – 246 s.
2. Berestets'ka N. V. Pidhotovka maybutnikh ofitseriv prykordonnykiv do profesynohoho spilkuvannya u protsesi navchannya humanitarnykh dystsyplin : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriya i metodyka profesynoyi osvity» / Berestets'ka Nataliya Volodymyrivna ; Nats. akad. Derzh. prykordon. sluzhby Ukrayiny imeni B. Khmel'nyts'koho. – Khmel'nyts'ky, 2008. – 20 s.
3. Voytyuk O. A. Formuvannya psykholohichnoyi kompetentnosti vykladachiv ino-zemnykh mov vyshchyykh viys'kovykh navchal'nykh zakladiv : dys. ... kand. psykol. nauk : 19.00.07 / O. A. Voytyuk. – Khmel'nyts'ky, 2009. – 178 s.

4. Yevsyukov O. F. Pedagogichni umovy formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh ofitseriv u navchal'nomu protsesi vyshchoho viys'kovoho navchal'noho zakladu : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Yevsyukov Oleksandr Feliksovych. – Kharkiv, 2006. – 170 s.
5. Kalinin V. O. Pedagogichna tekhnolohiya "dialoh kul'tur" yak zasib formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutn'oho vchytelya inozemnoyi movy : monohrafiya / Za zah. red. prof. O. A. Dubasenyuk. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2007. – 276 s.
6. Koba O. V. Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh ofitseriv vnutrishnikh viys'k MVS Ukrayiny u protsesi vyvchennya taktyko-spetsial'nykh dystsyplin : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Koba Oleksandr Vasyl'ovych. – K., 2013. – 200 s.
7. Korovkyn A. Yu. Formirovaniye professyonal'noy kompetentnosti u kursantov uchebnykh zavedeniy MVD Rossyy : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / A. Yu. Korovkyn. – M., 2011. – 183 s.
8. Krasnyk M. Ya. Zasoby dystantsiynoho navchannya ta efektyvnist' yikh zastosuvannya u protsesi vyvchennya inozemnykh mov / M. Ya. Krasnyk // Zastosuvannya Sukhoputnykh viys'k Zbroynykh Syl Ukrayiny u konfliktakh suchasnosti: Zbirnyk tez dopovidey naukovopraktychnoyi konferentsiyi 17 lystopada 2016 r. – L'viv: NASV, 2015. – S. 89-92.
9. Kurylo V. S. Modelyuvannya systemy kryteriyiv otsinky rozvytku osvity v rehioni / V. S. Kurylo // Pedagogika i psykholohiya. – 1999. – # 2. – S. 35-39.
10. Куаэрт М. Рассмотрение компетентности в психологической концепции совершенствования управления производственной орханизацией / М. Куаэрт // Актуальные проблемы психологии труда : сб. statey / otv. red. M. Kotyk. – Tartu, 1980. – 160 s.
11. Torchev's'kyi R. V. Pedagogichni umovy rozvytku upravlin's'koyi kul'tury maybutnikh mahistriv viys'kovoho upravlinnya v systemi pislyadyplomnoyi osvity: dys. kand. ped. nauk: 13.00.04 / R. V. Torchev's'kyi; Natsional'na akademiya pedagogichnykh nauk Ukrayiny Instytut profesiyno-tekhnichnoyi osvity. – K., 2012. – 300 s.
12. Fylosofskyy slovar' [Pod red. M.M. Rozentalya y P.F. Yudyna] (Yzd. 2-e, ysp. y dop.). – M.: Polytyzdat, 1968, – 432 s.

УДК 378:793.322

ЕТНОКУЛЬТУРОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ НАРОДНОГО ТАНЦЮ

С. В. Куценко

У статті досліджено феномен етнокультурологічної підготовки майбутнього вчителя хореографії у контексті вивчення народного танцю. Визначено ряд функціональних складових етнокультурологічної підготовки майбутнього вчителя хореографії (інтелектуальна, просвітницька, комунікативна, зберігаюча, прогресивна, творча). Проаналізовано зміст концептуальних навчальних програм з дисциплін «Теорія і методика народно-сценічного танцю» та «Теорія і методика українського народного танцю», які мають значний потенціал для етнокультурологічної підготовки майбутнього вчителя хореографії у ВНЗ.

Ключові слова: етнокультурологічна підготовка, майбутній вчитель хореографії, хореографічна діяльність, народний танець.

ЭТНОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФИИ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ НАРОДНОГО ТАНЦА

С. В. Куценко

В статье исследуется феномен этнокультурологической подготовки будущего учителя хореографии в контексте изучения народного танца. Определено ряд функциональных составляющих этнокультурологической подготовки будущего учителя хореографии (интеллектуальная, просветительская, коммуникативная, сохраняющая, прогрессивная, творческая). Проанализировано содержание концептуальных учебных программ по дисциплинам «Теория и методика народно-сценического танца» и «Теория и методика украинского народного танца», которые имеют значительный потенциал для этнокультурологической подготовки будущего учителя хореографии в вузе.

Ключевые слова: этнокультурологическая подготовка, будущий учитель хореографии, хореографическая деятельность, народный танец.

ETNIC-CULTURAL PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER OF CHOREOGRAPHY IN THE CONTEXT OF STUDYING OF FOLK DANCE

S. V. Kutsenko

The phenomenon of the ethnic-cultural preparation of the future teacher of choreography in the context of the studying of folk dance, which, according to the author, includes the fundamental knowledge of folk choreography, special abilities,

experience of art and creative activity for the implementation into the professional preparation of the teacher-choreographer are investigated in the article. Preparation of future teacher of choreography should be based on the national basis, folk art's traditions, ethnic and art context in education is grounded by the author. Folk dance as a form of choreographic art and training disciplines in higher educational pedagogical institutions, at the discretion of the author, reflects the centuries of experience of aesthetic views of various phenomenon's of history and interpenetration of cultural flows in the historical dialogue and has a rich means of expression, images, symbols, distinctive artistic and aesthetic features of different ethnic groups. The series of functions of the ethnic-cultural preparation of the future teacher of choreography (intellectual, educational, communicative, retaining, progressive, creative) are determined. The content of conceptual educational programs from the disciplines «Theory and methods of folk-stage dance» and «Theory and methods of Ukrainian folk dance», which have considerable potential for the ethnic-cultural preparations of the future teacher of choreography in the universities are analyzed. The author investigated as a result of professional-oriented activities in the process of studying of folk choreographic art of Ukraine and the world in higher educational pedagogical institution ethnic-cultural preparation is the area for student's self-improvement and self-realization, where the close interconnection of communion with choreographic heritage, in which the special skills, experience of creative activity, valuable, spiritual and moral guides are developing.

Keywords: *ethnic-cultural preparation, future teacher of choreography, choreographic activity, folk dance.*

Значна кількість регіонів сучасної України є поліетнічним простором суспільства. Це є однією із причин актуалізації ролі та значення вчителя, здатного в полікультурних умовах організувати освітній процес майбутнього педагога-хореографа відповідно до національних особливостей різних етнічних груп, що населяють певний регіон. Полікультурне освітнє середовище вимагає організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі з опорою на перманентність діалогу культур з урахуванням етноісторичного та етнохудожнього досвіду.

Підготовка майбутнього вчителя хореографічного мистецтва має базуватися на національній основі, традиціях народного мистецтва, етнохудожньому контексті в навчанні. Народний танець, як вид хореографічного мистецтва та навчальна дисципліна у вищому навчальному педагогічному закладі, відображає багатовіковий досвід естетичних поглядів різних явищ історії й взаємопроникнення культурних потоків у процесі історичного діалогу. Народне танцювальне мистецтво володіє багатими виражальними засобами, образами, символами, характерними художньо-естетичними особливостями різних етнічних груп населення.

Дослідженням педагогічної спадщини народів, удосконаленням системи народної педагогіки в умовах полікультурного освітнього простору займалися О. Гуренко, О. Дубовик, Е. Койкова, О. Сухомлинська та ін. Різні сторони етнокультурологічної підготовки в полікультурному просторі розкривають у дослідженнях В. Аношкіна, Л. Бурман, Л. Волик, Л. Гончаренко, С. Довбенко, О. Дубасенюк, В. Калініна, Ю. Руденко, М. Стельмахович, Б. Ступарик, В. Сухомлинського, Є. Сявавко. Відтак, актуальною постає проблема етнокультурологічної підготовки майбутнього вчителя хореографії в контексті вивчення народного хореографічного мистецтва.

Мета статті полягає в розкритті особливостей етнокультурологічної підготовки майбутнього вчителя хореографії в контексті вивчення народного танцю у вищому навчальному закладі.

У нинішніх умовах полікультурного освітнього простору затребуваними є педагогічні кадри, що володіють високою педагогічною культурою й майстерністю, які готові до відкритого толерантного сприйняття соціальних і культурних відмінностей, взаємодії й діалогу, до пошуку й освоєння знань з різних галузей культури та хореографічного мистецтва зокрема.

Основою етнокультурологічної підготовки майбутнього вчителя є його етнопедагогічна компетентність, як зазначає О. Березюк, це результат спонукання особистості фахівця до забезпечення наступності в оволодінні існуючим рівнем розвитку й саморозвитку, до культивування українознавчого спрямування в системі освіти [2].

У наукових дослідженнях О. Гуренко, етнокультурну компетентність майбутнього педагога трактують як інтегроване утворення, представлене єдністю особистісного, гносеологічного, операційного, процесуального, інтегративно-оцінювального, проєктивного компонентів, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну етнокультурну діяльність і творчу самореалізацію майбутнього педагога [3, с. 7]. Етнокультурна діяльність студентів у ВНЗ дає змогу створити картину власної професійної індивідуальності, визначити шляхи й способи подальшого саморозвитку як спеціаліста [3, с. 8].

Етнокультурологічна підготовка, зазначає дослідниця, характеризує культурологічне світобачення особистості, уміння сприймати відображення реальності в народному мистецтві, готовність до самовдосконалення відповідно до опанування народними традиціями, до рис національного характеру. Сюди ж науковець відносить і збагачення особистості досягненнями національної й світової культур, забезпечення наступності в оволодінні існуючим рівнем художньо-естетичної культури народу, збереження своєрідності нації, загальнолюдських цінностей, використання народних традиційних засобів

творчого розвитку особистості; сприяння самовизначенню особистості по відносно до соціокультурних цінностей народу тощо [1, с. 24].

Етнокультурологічна підготовка майбутнього вчителя хореографії, на нашу думку, включає в себе сукупність культурологічних та професійних характеристик, серед яких: фундаментальні знання про народне хореографічне мистецтво; спеціальні (хореографічні) здібності; досвід художньо-творчої (дослідницької та виконавської) діяльності, необхідний для їхнього впровадження в професійну діяльність педагога-хореографа.

Цілеспрямована тенденція розвитку етнокультурологічної підготовки характеризується гуманістичною спрямованістю, де народна хореографічна культура формує духовно-моральні орієнтири особистості студентів у культурно-освітньому просторі, несе потужний розвивальний потенціал, дозволяє посилити варіативність і диференційованість форм і засобів навчання, що реалізуються в умовах етнокультурної діяльності, відкриває перспективу до постійного оновлення та збагачення на основі діалогу різних культур і народів.

Таким чином процес етнокультурологічної підготовки майбутнього вчителя хореографії характеризується виконанням ряду функцій:

1. *Інтелектуальна функція* ґрунтується на морально-естетичному осмисленні та узагальненні художнього досвіду, засвоєнні культурних традицій та формуванні на цій основі ціннісно-нормативної поведінки й креативного мислення студентів.

2. *Просвітницька функція* пов'язана з формуванням суспільної свідомості, гуманного ставлення до хореографічної культури етносу як до найважливішої умови всебічного розвитку.

3. *Комунікативна функція* характеризується усвідомленістю і потребою у повноцінному художньому спілкуванні з творами різних видів національного хореографічного мистецтва, створенням діалогічної взаємодії з художніми цінностями.

4. *Зберігаюча функція*, пов'язана зі збереженням культурних цінностей та їх передачею, традицій і способів художнього освоєння світу, творчого досвіду, що нагромаджують століттями, оскільки історична мінливість соціального життя не веде до знищення мистецької спадщини, але й вимагає його актуалізації, включення в духовне життя кожної нової епохи.

5. *Прогресивна функція* – забезпечення постійного оновлення і вдосконалення народного хореографічного мистецтва відповідно до змін, що відбуваються в суспільному житті.

6. *Творча функція* – це створення в соціально-культурному просторі естетично організованого творчого поля діяльності.

Завдяки гармонійній взаємодії цих функцій етнокультурологічна підготовка майбутніх педагогів-хореографів стає одним з найважливіших інструментів впливу на навчальну й виховну сферу хореографічної освіти.

Особливе місце в хореографічній освіті у вищому навчальному закладі займає концептуальна навчальна програма, упорядкована профільною кафедрою з метою залучення студентів до світової хореографічної спадщини.

У сучасному освітньому процесі майбутніх учителів хореографії Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини для вивчення дисциплін «Теорія і методика народно-сценічного танцю» та «Теорія і методика українського народного танцю» зміст навчальних програм [4, с. 5] побудований на основі концепції етнокультурологічної освіти, пріоритетним напрямком якої є залучення студентів-хореографів до народного мистецтва як до художньої творчості особливого типу, у взаємодії всіх типів художньої творчості на тлі діалогу національної та світової культури.

Сутність діалогу полягає в наступному:

- поглиблення й розширення знань про хореографічну культуру народів світу, через аналіз зразків хореографічних творів, вивчення символіки елементів орнаменту та національної вишивки різних культур засобами етнографічно-фольклористичної діяльності;

- порівняльний аналіз хореографічних особливостей танцювальної мови, колориту, композиційної побудови, тематики творів тощо;

- засвоєння різних видів, жанрів танцювального мистецтва на основі вивчення та аналізу зразків хореографічних творів і художніх особливостей різних культур у процесі творчої діяльності.

Пропонований студентам навчальний теоретичний і практичний матеріал передбачає вивчення фольклорних танців у їх автентичному характері, виконання сценічних танців з репертуару відомих ансамблів народного танцю з метою вироблення в майбутніх педагогів творчого підходу до проведення уроків і створення танцювальних композицій.

У процесі вивчення означених дисциплін студент отримує знання з історії виникнення та розвитку народного танцю в історичному контексті; основних витоків народного хореографічного мистецтва, його невід'ємності від народних звичаїв, традицій, обрядів, свят, трудової діяльності та музики; етнографічно-

хореографічних відмінностей народів світу та регіонів України; методики побудови танцювальних етюдів; викладання та специфіки вивчення елементів народно-сценічного танцю в школі.

Таким чином, навчальні програми дисциплін «Теорія і методика народно-сценічного танцю» та «Теорія і методика українського народного танцю» характеризуються культурно-освітньою спрямованістю, що розуміється, з одного боку, як простір професійного й культурного розвитку особистості студента у відповідності його індивідуальним особливостям і культурним уподобанням, з іншого боку, як сфера формування траєкторій професійно-особистісного розвитку й самореалізації кожного студента.

У центрі уваги навчальних програм – специфіка художньо-образної системи фольклорного й сценічного хореографічного мистецтва різних народів. Танцювальну культуру народів світу розглядають як хореографічний текст, у якому закодована багата етнокультурна інформація. Зчитування інформації майбутніми педагогами-хореографами у вигляді історичних відомостей, танцювальних рухів, виражальних засобів, музичного супроводу, композиційних побудов, з допомогою яких утворюється цілісне бачення, надає студентам комплекс художніх, естетичних і духовних цінностей, закладених у змісті творів народного танцювального мистецтва.

Зміст дисциплін носить практико-орієнтований характер і направлений на естетичну, духовно-моральну, етнічну та художню орієнтацію студентів через вивчення етнокультурного досвіду народів світу (особливостей і традицій народного (професійного та аматорського) танцювального мистецтва, аналіз зразків хореографічної спадщини, вивчення відмінних рис хореографічної культури) і виконання на цій основі вправ, завдань і творчих проєктів.

Отже, процес освоєння народного танцю студентами забезпечує: вивчення основ розвитку й становлення народного (аматорського та професійного) хореографічного мистецтва України та світу, як частини етнокультурної спадщини; розвиток інтересу до звичаїв, традицій, особливостей культурних надбань народів світу засобами народного танцю; підвищення інтересу до різних видів і жанрів народного хореографічного мистецтва; формування та розвиток творчого потенціалу студентів на основі хореографічної етнокультури народів світу й виконання студентами спеціальних творчих вправ і завдань; підготовку майбутніх учителів хореографічного мистецтва до подальшого самовдосконалення в напрямку професійного та етнокультурного розвитку.

Отже, у результаті професійно-орієнтованої діяльності в процесі вивчення народного хореографічного мистецтва України та світу у вищому педагогічному навчальному закладі етнокультурологічна підготовка стає для студента простором самовдосконалення й самореалізації, де здійснюється тісний взаємозв'язок спілкування з хореографічною спадщиною, у рамках якої розвивають спеціальні здібності, досвід творчої діяльності, ціннісні та духовно-моральні орієнтири. Проведене дослідження спонукає до ґрунтовного вивчення методів та засобів етнокультурологічної підготовки майбутнього вчителя хореографії та розробки відповідних методичних матеріалів з метою впровадження у освітній процес студентів-хореографів.

Література

1. Березюк О. С. Етнопедагогічна компетентність як основа етнокультурологічної підготовки майбутнього вчителя в умовах створення акмесередовища навчального закладу [Електронний ресурс] / О. С. Березюк. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/18157/1/bereziuk%20o..pdf>. – Назва з екрану.
2. Гуренко О. І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища : автореф. дис ... канд. пед. Наук : 13.00.04 / Ольга Іванівна Гуренко ; В.о. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків : [Б.в.], 2005. – 20 с.
3. Березюк О. С. До проблеми формування етнокультурологічного освітнього середовища Поліського регіону / О. С. Березюк // Парадигма етнокультурологічної спрямованості педагогічного середовища Поліського регіону: збірник наукових праць / за ред. О. С. Березюк, О. М. Власенко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – 242 с.
4. Куценко С. В. Виховний потенціал українського народного танцю: навчально-методичний посібник з дисципліни «Теорія і методика українського народного танцю» / С. В. Куценко. – Умань : ФОП Жовтий О. О, 2015. – 180 с.
5. Теорія і методика народно-сценічного танцю: програма навчальної дисципліни для студентів напряму підготовки: 6.020202 «Хореографія*» / уклад. Сергій Володимирович Куценко. – Умань, 2013. – 54 с.

References

1. Bereziuk O. S. Etnopedagogichna kompetentnist yak osnova etnokulturolohičnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia v umovakh stvorennia akmeseredovyshcha navchalnoho zakladu [Etnic-pedagogical competence as the basis of etnic-cultural preparation of future teacher in conditions of the creating of the akme-surrounding's institution] [Elektronnyi resurs] / O. S. Bereziuk. – Rezhym dostupu : <http://eprints.zu.edu.ua/18157/1/bereziuk%20o..pdf>. – Nazva z ekranu.
2. Hurenko O. I. Formuvannia etnokulturnoi kompetentnosti studentiv pedahohichnoho universytetu v umovakh polietnichnoho seredovyshcha [Forming of the ethnic-cultural competence of students of pedagogical university in conditions of polyethnic surrounding] : avtoref. dys ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Olha Ivanivna Hurenko ; V.o. Kharkiv. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody. – Kharkiv : [B.v.], 2005. – 20 s.

3. Bereziuk O. S. Do problemy formuvannia etnokulturolohichnoho osvithnoho seredovyscha Poliskoho rehionu [The problem of forming the ethnic-cultural educational surrounding of Poliskiy region] / O. S. Bereziuk // Paradyhma etnokulturolohichnoi spriamovanosti pedahohichnoho seredovyscha Poliskoho rehionu: zbirnyk naukovykh prats / za red. O. S. Bereziuk, O. M. Vlasenko. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2013. – 242 s.
4. Kutsenko S. V. Vykhovnyi potentsial ukrainskoho narodnoho tantsiu: navchalno-metodychnyi posibnyk z dystsypliny «Teoriia i metodyka ukrainskoho narodnoho tantsiu» [Educational potential of Ukrainian folk dance: manual from the discipline «Theory and Methods of Ukrainian folk dance»] / S. V. Kutsenko. – Uman : FOP Zhovtyi O. O, 2015. – 180 s.
5. Teoriia i metodyka narodno-stsenichnoho tantsiu: prohrama navchalnoi dystsypliny dlia studentiv napriamu pidhotovky: 6.020202 «Khoreohrafiia*» [Theory and Methods of folk-stage dance: program of discipline for students training direction: 6.020202 «Choreography *»] / uklad. Serhii Volodymyrovych Kutsenko. – Uman, 2013. – 54 s.

УДК 378:355:355.45

ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ЛОКАЛІЗАЦІЇ НЕСТАНДАРТНИХ СИТУАЦІЙ В ПУНКТАХ ПРОПУСКУ ЧЕРЕЗ ДЕРЖАВНИЙ КОРДОН

О. В. Лемешко

У статті обґрунтовано педагогічні умови формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до локалізації нестандартних ситуацій у пунктах пропуску через державний кордон. Автор акцентує увагу на таких педагогічних умовах: активізації та розвитку мотивації до навчальної діяльності; оптимізації змісту, форм і методів формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників щодо локалізації нестандартних ситуацій у пунктах пропуску через державний кордон на основі системного аналізу ситуації на кордоні; використання активних методів навчання для відпрацювання в курсантів умінь приймати управлінські рішення при локалізації нестандартних ситуацій; забезпечення професійної спрямованості практичної складової підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників.

Ключові слова: педагогічні умови, майбутні офіцери-прикордонники, локалізація нестандартних ситуацій, пункт пропуску через державний кордон.

ОБОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ-ПОГРАНИЧНИКОВ К ЛОКАЛИЗАЦИИ НЕСТАНДАРТНЫХ СИТУАЦИЙ В ПУНКТАХ ПРОПУСКА ЧЕРЕЗ ГОСУДАРСТВЕННУЮ ГРАНИЦУ

О. В. Лемешко

В статье обосновано педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих офицеров-пограничников к локализации нестандартных ситуаций в пунктах пропуска через государственную границу. Автор акцентирует внимание на следующих педагогических условиях: активизации и развитии мотивации к учебной деятельности; оптимизации содержания, форм и методов формирования профессиональной готовности будущих офицеров-пограничников к локализации нестандартных ситуаций в пунктах пропуска через государственную границу на основе системного анализа ситуаций на границе; использования активных методов учебы для отработки у курсантов умений принимать управленческие решения при локализации нестандартных ситуаций; обеспечение профессиональной направленности практической составной подготовки будущих офицеров-пограничников.

Ключевые слова: педагогические условия, будущие офицеры-пограничники, локализация нестандартных ситуаций, пункт пропуска через государственную границу.

THE GROUNDS OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS TO THE FORMATION OF THE FUTURE BORDER GUARD OFFICER'S PROFESSIONAL READINESS TO THE LOCALIZATION OF NON-STANDARD SITUATIONS AT THE BORDER CROSSING POINTS ACROSS THE STATE BORDER

O.V. Lemeshko

The pedagogical conditions to the formation of the future border guard officer's professional readiness to the localization of non-standard situations the border crossing points across the State border has been grounded. The author emphasizes attention to following pedagogical conditions: intensification and development of motivation to the educational activity; optimization of the content, forms and methods of formation of the future border guard officer's professional readiness to the localization of non-standard situations the border crossing points across the State border on the base of system analysis of the situation at the border; use of active educational methods to practice skills of cadets to adopt management decisions during the

localization of non-standard situations; ensuring of professional direction of the practical component of the future border guard officer's training.

Keywords: *pedagogical conditions, future border guard officers, localization of non-standard situations, border crossing points, the State border.*

Сучасні інноваційні процеси, що відбуваються в нашій державі, наполегливо вимагають відповідного рівня підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, до якого висувають високі вимоги, зокрема, до професійних якостей, загальної готовності до ефективного застосування набутих знань під час виконання службових обов'язків з охорони державного кордону. Тому підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до виконання професійних обов'язків вимагає створення певних педагогічних умов.

Результати аналізу останніх досліджень показують, що значна кількість провідних сучасних науковців розробляли у своїх дослідженнях педагогічні умови щодо формування різних якостей у офіцерів-прикордонників: О. Войцехівський, О. Заболотна, Д. Іщенко, В. Назаренко, О. Жданенко, але поза увагою вчених залишаються педагогічні умови щодо підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до локалізації нестандартних ситуацій в пунктах пропуску через державний кордон.

Метою статті є розробка педагогічних умов щодо формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до локалізації нестандартних ситуацій у пунктах пропуску через державний кордон.

Формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до локалізації нестандартних ситуацій у пунктах пропуску через державний кордон є одним із пріоритетних завдань у системі їхньої фахової підготовки. Це, у свою чергу, вимагає від НАДПСУ організації освітнього процесу з урахуванням необхідності формування цієї професійно важливої властивості.

Для успішного вирішення цього завдання ми зобов'язані врахувати різні чинники: специфічні особливості діяльності офіцерів-прикордонників з локалізації нестандартних ситуацій в пунктах пропуску через державний кордон, модель, сутність підготовки фахівця й удосконалення навчальних планів і програм із спеціальних дисциплін. Для оптимізації формування в майбутніх офіцерів-прикордонників професійної готовності до локалізації нестандартних ситуацій у пунктах пропуску через державний кордон під час навчання у ВВНЗ ми визначили відповідні педагогічні умови й методику зазначеного процесу.

Науковці по-різному трактують поняття «педагогічні умови» у психолого-педагогічній літературі. Великий тлумачний словник подає поняття «умова» в декількох значеннях: 1) необхідна обставина, яка уможливує здійснення, створення, утворення чого-небудь; 2) обставини, особливості дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; 3) правила, які є або встановлені в тій чи іншій галузі життя, дійсності, що забезпечують нормальну роботу чого-небудь [4, с. 1506]. Т. Фролова вважає, що педагогічні умови – це відношення предмета до навколишніх явищ без яких він існувати не може, тобто йдеться про те, що умови створюють середовище, у якому явище виникає, існує й розвивається [9, с. 123–149].

Педагогічними умовами формування особистості вчені Н. Бордовська [2], А. Кузьмінський [5], Н. Мойсеюк [6] називають сукупність взаємозалежних і взаємообумовлених обставин процесу навчання, що є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів або прийомів, а також організаційних форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей.

Дослідники вважають, що педагогічні умови не можна обмежувати лише зовнішніми обставинами, сукупністю об'єктів, що впливають на процес, адже освіта є єдністю суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього й зовнішнього. З огляду на це *педагогічні умови формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до локалізації нестандартних ситуацій у пунктах пропуску через державний кордон ми визначаємо як сукупність зовнішніх обставин освітнього процесу й внутрішніх особливостей особистості курсантів, необхідних для формування в них професійної готовності до локалізації нестандартних ситуацій у пунктах пропуску через державний кордон.*

Ми встановили, що основною характеристикою готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників є взаємозв'язок та взаємоузгодженість її внутрішніх структурних компонентів, які сприяють їхній продуктивній діяльності.

Окрім загальнонаукових підходів ми враховували, що формування в майбутніх офіцерів-прикордонників професійної готовності до локалізації нестандартних ситуацій у пунктах пропуску через державний кордон підпорядковується певним принципам. Ми вважаємо, що для формування в курсантів професійної готовності до локалізації нестандартних ситуацій у пунктах пропуску через державний кордон важливе значення має дотримання загальнодидактичних принципів цілеспрямованості, безперервності й послідовності, індивідуалізації, фундаменталізації змісту навчання, професійної спрямованості навчання, а також інтеграції, прагматизму, варіативності та модульності.

Професійна готовність до локалізації нестандартних ситуацій в пунктах пропуску через державний кордон тісно пов'язана з готовністю до управлінської діяльності. М. Тарнавський зауважив, що

ефективність формування культури управлінської діяльності в майбутніх офіцерів-прикордонників підвищиться за умов спрямованості навчально-виховного процесу на формування у майбутніх офіцерів умінь і навичок управлінської діяльності; посилення внутрішньої мотивації курсантів щодо вироблення вмінь і навичок управлінської діяльності; активізації професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів [8].

Слід зазначити, що в практичній діяльності офіцерів-прикордонників часто виникають ситуації, коли вони є суб'єктами іншомовної комунікації. Це, наприклад, ситуації оформлення іноземців через державний кордон України, участь у міжнародних зустрічах з питань спільних дій та обміну досвідом, прикордонно-представницька діяльність. Ці ситуації зумовлюють необхідність пошуку шляхів формування та підвищення рівня розвитку комунікативних якостей офіцерів-прикордонників. На думку Т. Брик, формування вмінь іншомовного професійного спілкування майбутніх офіцерів буде ефективним, якщо в процесі професійної підготовки забезпечити: позитивну мотивацію до оволодіння курсантами вміннями іншомовного спілкування (професійно-пізнавальний інтерес, позитивне ставлення до навчання, потреба в професійному самовдосконаленні), а також організацію діалогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу з обміну інформацією професійного характеру через застосування інтерактивних форм і методів навчання [3, с. 111].

Загалом результати аналізу сучасного досвіду вирішення сформульованої проблематики, стан професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до локалізації нестандартних ситуацій у пунктах пропуску через державний кордон дозволяють зробити припущення про те, що формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до локалізації нестандартних ситуацій у пунктах пропуску через державний кордон буде більш результативним за умови впровадження в освітній процес наступних педагогічних умов: *активізації та розвитку мотивації до навчальної діяльності; оптимізації змісту, форм і методів формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників щодо локалізації нестандартних ситуацій у пунктах пропуску через державний кордон на основі системного аналізу ситуації на кордоні; використання активних методів навчання для відпрацювання в курсантів умінь приймати управлінські рішення при локалізації нестандартних ситуацій; забезпечення професійної спрямованості практичної складової підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників.*

Вибір такої умови, як *активізація та розвиток мотивації до навчальної діяльності у майбутніх офіцерів-прикордонників*, обумовлена тим, що на сьогодні процес підготовки офіцерів-прикордонників ускладнюється багатьма політичними, економічними, соціальними та іншими факторами. Наявність мотивації до активних дій проявляється через усвідомлення значимості професійної діяльності для майбутніх офіцерів-прикордонників та сприяє виникненню внутрішнього переконання в необхідності якісно виконувати свої функції. Як відомо, діяльність людини завжди вмотивована певними чинниками, а її ефективність залежить від мотивації [1].

Процес формування мотиваційної сфери майбутнього фахівця будь-якої галузі має свої особливості. Відомо, що співвідношення мотивів, ідеалів, настанов може змінюватись у процесі соціалізації особистості.

Другою педагогічною умовою є *оптимізація змісту, форм і методів формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників щодо локалізації нестандартних ситуацій у пунктах пропуску через державний кордон на основі системного аналізу ситуації на кордоні*. Розробку цієї педагогічної умови ми пов'язали з тим, що професійна підготовка передбачає формування спеціальних якостей та здібностей, які забезпечать у майбутніх фахівців належний рівень професіоналізму. Ця обставина зумовлює необхідність впровадження в навчально-виховний процес нових форм, методів і способів формування вмінь, вона передбачає подолання консервативних підходів у системі професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, у якій не завжди враховано індивідуальні психологічні характеристики кожної особистості, необхідність стимулювання особистісного саморозвитку та професійної творчості курсантів.

Таким чином, вибір оптимальних форм, засобів та методів у процесі навчально-виховної роботи дозволить залучити курсантів до співпраці, активізувати їхню зацікавленість для пошуку відповідей на питання проблемного характеру, створювати атмосферу взаємодії та співпраці, забезпечувати діалогічне спілкування як рівноправних партнерів, формувати потребу в набутті та поглибленні знань.

Третьою педагогічною умовою формування в майбутніх офіцерів-прикордонників професійної готовності до локалізації нестандартних ситуацій у пунктах пропуску через державний кордон ми визначаємо *використання активних методів навчання для відпрацювання в майбутніх офіцерів-прикордонників умінь приймати управлінські рішення при локалізації нестандартних ситуацій*. Методи навчального процесу – це способи й прийоми спільної впорядкованої, взаємопов'язаної діяльності педагогів і суб'єктів з метою вирішення відповідних навчальних або професійних завдань [10, с. 318]. За контекстного підходу використовують методи й форми проведення занять, що імітують особливості

майбутньої професійної діяльності. Серед таких методів потрібно назвати насамперед метод аналізу конкретних ситуацій. В. Ягупов зазначає, що цей метод створює сприятливі умови для набуття й розвитку вмінь аналізувати й приймати обґрунтовані рішення в управлінській діяльності [10, с. 360].

Дослідники О. Жданенко, В. Журавльов, Е. Матусяк підкреслили, що цей метод, на противагу пасивному прослуховуванню інформації, допомагає суб'єктам навчання оволодіти професійними знаннями шляхом самостійного вирішення проблем, які містять дидактично обґрунтовані й відповідно підібрані ситуації. Окрім цього, ще одним важливим методом для підготовки офіцерів-прикордонників до локалізації нестандартних ситуацій у пунктах пропуску через державний кордон є ділові ігри. Ділова гра, як зазначив В. Ягупов, дозволяє відтворювати предметний і соціальний зміст професійної діяльності, моделювати основні умови й системи відносин, характерні для управлінської діяльності. Саме тому ділові ігри, підкреслив учений, допомагає ефективно формувати вміння і навички прийняття управлінських рішень [10, с. 357–358].

Учений В. Нагаєв також зауважив, що метод ділової гри є ефективним шляхом для набуття суб'єктами навчання управлінських умінь і навичок. Для належної організації ділової гри, вважає дослідник, варто продумати такі її організаційні етапи: постановка проблеми, мети й завдань; розподіл ролей і визначення функцій різних учасників; визначення ролей учасників; обговорення проблеми (самостійні рішення й аналіз можливих труднощів); визначення переможців, стимулювання й підбиття підсумків [7, с. 114].

Наступною умовою ми обрали *професійну спрямованість практичної складової підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників*. Однією із головних передумов становлення фахівця прикордонної сфери є набуття ним практичного досвіду роботи, який передбачає застосування теоретичних знань на практиці, оволодіння загальними та фаховими компетенціями, формування уявлень про конкретні види діяльності майбутнього офіцера-прикордонника та про суб'єктів впливу. Практична підготовка передбачає створення реальних умов, що проектують майбутню діяльність офіцера-прикордонника. Кожний офіцер-прикордонник після закінчення навчання займе своє місце в функціональній структурі майбутнього колективу та буде виконувати визначені посадою функції, що відповідатимуть його кваліфікації та набутому досвіду. При цьому більшу частину знань, умінь та навичок він повинен опанувати під час навчання у вищому військовому навчальному закладі, що у, свою чергу, у подальшому сприятиме розвитку здатності самостійно використовувати особистісний потенціал для вирішення службових завдань та здійснювати ефективне управління своїм становленням як фахівця.

Готовність не є вродженою, а виникає в результаті набуття людиною певного досвіду, що заснований на її позитивному ставленні до певної діяльності, усвідомленні мотивів і потреби. З огляду на це ми дійшли висновку, що формування професійної готовності до локалізації нестандартних ситуацій в пунктах пропуску через державний кордон буде більш результативним за умови, якщо навчальний процес буде орієнтований на практичну складову, що дозволить їм знаходити оптимальні рішення в складних обставинах. Особливого значення це питання набуває тоді, коли майбутній прикордонник буде діяти в умовах непередбачуваності, несподіваного розвитку подій. У таких ситуаціях ресурси набутих знань, умінь і навичок, досвід практичної діяльності в поєднанні із готовністю до виконання професійних завдань зроблять процес становлення офіцера-прикордонника значно продуктивнішим та ефективнішим.

Слід зазначити, що на загальнонауковому рівні доведено, що знання завжди повинні підкріплюватись практичним аспектом. У цій взаємодії саме практика є завершальним етапом формування особистісних та професійних компетенцій, вона має велике значення для усвідомлення соціального призначення професії, формування професійного світогляду, адаптації до специфічних умов майбутньої діяльності.

Отже, для формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до локалізації нестандартних ситуацій у пунктах пропуску через державний кордон необхідно створити певні педагогічні умови. Перспективами подальших досліджень вважаємо розробку методичних рекомендацій науково-педагогічному складу щодо формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до локалізації нестандартних ситуацій у пунктах пропуску через державний кордон.

Література

1. Аврамчук О. Є. Особливості мотивації курсантів до навчання фізики як фундаментальної дисципліни / О. Є. Аврамчук // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Сер. № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Вип. 32 : зб. наук. пр. / за ред. проф. В. Д. Сиротюка. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – С. 3–8.
2. Бордовская Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
3. Брик Т. О. Обґрунтування педагогічних умов для формування вмінь професійного іншомовного спілкування майбутніх офіцерів / Т. О. Брик // Теорія і практика упр. соц. системами. – 2010. – № 4. – С. 111–119.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ, «Перун», 2009. – 1736 с.
5. Кузьмінський А. І. Педагогіка: підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання-Прес, 2004. – 445 с.

6. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – 5-те вид., доповн. і переробл. – К., 2007. – 656 с.
7. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / В. М. Нагаєв. – К. : Центр учб. л-ри, 2007. – 232 с.
8. Тарнавський М. М. Формування культури управлінської діяльності у майбутніх офіцерів-прикордонників : дис. ... кандидата пед. наук : 20.02.02 / Тарнавський М. М. – Хмельницький, 2001. – 246 с.
9. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.
10. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

Reference

1. Avramchuk O. Ye. Osoblyvosti motyvatsiyi kursantiv do navchannya fizyky yak fundamental'noyi dystsypliny / O. Ye. Avramchuk // Nauk. chasopys Nats. ped. un-tu im. M. P. Drahomanova. Ser. # 5. Pedahohichni nauky: realiyi ta perspektyvy. – Vyp. 32 : zb. nauk. pr. / za red. prof. V. D. Syrotyuka. – K. : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 2012. – S. 3–8.
2. Bordovskaya N. V. Pedahohyka / N. V. Bordovskaya, A. A. Rean. – SPb. : Pyter, 2000. – 304 s.
3. Bryk T. O. Obgruntuvannya pedahohichnykh umov dlya formuvannya vmin' profesiynoho inshomovnoho spilkuvannya maybutnikh ofitseriv / T. O. Bryk // Teoriya i praktyka upr. sots. systemamy. – 2010. – # 4. – S. 111–119.
4. Velykyy tlumachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy / Uklad. i holov. red. V. T. Busel. – K. ; Irpin' : VTF, «Perun», 2009. – 1736 s.
5. Kuz'mins'kyy A. I. Pedahohika: pidruchnyk / A. I. Kuz'mins'kyy, V. L. Omelyanenko. – 2-he vyd., pererob. i dop. – K. : Znannya-Pres, 2004. – 445 s.
6. Moiseyuk N. Ye. Pedahohika : navch. posib. / N. Ye. Moiseyuk. – 5-te vyd., dopovn. i pererobl. – K., 2007. – 656 s.
7. Nahayev V. M. Metodyka vykladannya u vyshchiy shkoli : navch. posib. / V. M. Nahayev. – K. : Tsentr uchb. l-ry, 2007. – 232 s.
8. Tarnav's'kyy M. M. Formuvannya kul'tury upravlins'koyi diyal'nosti u maybutnikh ofitseriv-prikordonnykiv : dys. ... kandydata ped. nauk : 20.02.02 / Tarnav's'kyy M. M. – Khmel'nyts'kyy, 2001. – 246 s.
9. Fylosofskyy slovar' / pod red. Y. T. Frolova. – 5-e yzd. – M. : Polytyzdat, 1987. – 590 s.
10. Yahupov V. V. Pedahohika : navch. posib. / V. V. Yahupov. – K. : Lybid', 2002. – 560 s.

УДК: 159.528.23:37

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

І. І. Любченко

У статті розкрито сутність проблеми розвитку творчої обдарованості майбутніх фахівців у процесі діяльності. Здійснено аналіз психолого-педагогічної літератури щодо особливостей розвитку творчої особистості в історичному контексті. Висвітлено та охарактеризовано ключові поняття «обдарованість», «творча обдарованість», «творчість». Запропоновано трактування обдарованості як комплексного явища психіки людини, що включає єдність інтелекту, творчості та мотивації. Визначено основні умови формування творчої особистості. Окреслено шляхи удосконалення професійної підготовки спеціаліста в контексті фундаменталізації та гуманітаризації як основних стратегічних напрямів вищої школи. Подано окремі практичні поради педагогам щодо використання різних методів розвитку творчої обдарованості та підходів до організації навчальної та трудової діяльності вихованців.

Ключові слова: обдарованість, творча обдарованість, творчість.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ В БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

И. И. Любченко

В статье раскрыта сущность проблемы развития творческой одаренности будущих специалистов в процессе деятельности. Осуществлен анализ психолого-педагогической литературы об особенностях развития личности в историческом контексте. Освещены и охарактеризованы ключевые понятия «одаренность», «творческая одаренность», «творчество». Предложены трактовки одаренности как комплексного явления психики человека, включая единство интеллекта, творчества и мотивации. Определены основные условия формирования творческой личности. Определены пути совершенствования профессиональной подготовки специалиста в контексте фундаментализации и гуманитаризации как основных стратегических направлений высшей школы. Поданы отдельные практические советы педагогам по использованию различных методов развития творческой одаренности и подходов к организации учебной и трудовой деятельности воспитанников.

Ключевые слова: одаренность, творческая одаренность, одаренность.

DEVELOPING FUTURE SPECIALISTS' CREATIVE GIFTEDNESS

I. I. Liubchenko

The article deals with the issue of developing future specialists' creative giftedness in the process of their activity. The analysis of psychological and pedagogical literature about peculiarities of training creative personality is conducted in historical context. The key concepts of «talent», «creative talent», «creativity» are defined. The author suggests the interpretation of giftedness as a complex phenomenon of the human psyche, which includes the unity of intellect, creativity, and motivation; and defines the basic conditions of developing creative personality. The ways of improving professional training in the context of fundamentalization and humanitarization as the main strategic directions of higher education are highlighted. The author presents some practical advice to teachers on using various methods of developing creative giftedness and suggests approaches to organization of students' educational and labor activities.

Keywords: talent, creative talent, talent.

Розвиток сучасної освіти концентрується на підготовці конкурентоспроможних, творчих особистостей. Актуальною є проблема виявлення, розвитку та виховання молодого покоління на всіх рівнях освітньої системи. Тому розвиток обдарованості, творчості, інтелекту виходить на передній план у державній політиці, визначаючи пошук, навчання й виховання обдарованих дітей та молоді, стимулювання творчої праці, захист талантів.

Закон України «Про позашкільну освіту» передбачає розвиток здібностей, обдарувань і таланту дітей, надання додаткової освіти, що дасть їм можливість реалізувати в майбутньому свої здібності та нахили.

Феномен творчості завжди привертав увагу дослідників як найважливіший компонент соціальної культури. Творчість – це позитивно спрямована діяльність, каталізатор прогресивних змін у суспільстві, культурі. Це багатогранне поняття, що пронизує всі сторони діяльності особистості і проявляється у всіх напрямках суспільної практики.

Індивід, який мислить творчо, – головна рушійна сила соціальних та духовних трансформацій. Творча особистість значно краще адаптується до соціальних, побутових та виробничих умов, ефективно їх використовує, удосконалює, змінює.

Власне, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє нам стверджувати, що протягом тривалого часу творчі здібності вважали притаманними лише обранцям долі. Так, проблемами творчості з давніх-давен цікавилися Платон, Аристотель, Августин, Гегель, Песталоцці.

Більш глибоке дослідження питань творчості, особливостей творчої діяльності, умов формування творчої особистості почалося на межі XIX – XX століть. Вагомий внесок у дослідження проблем творчості зробили Г. Буш, О. Леонтьєв, К. Пігров, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, О. Тихомиров, П. Якобсон, Л. Яценко та ін.

Розв'язання цієї проблеми в Україні почалося з часів Ярослава Мудрого, який «залюблений в книгу, в пізнання нового, створював всі умови на землі руській щодо розвитку духовного і наукового потенціалу». Батьком української творчої думки вчені називають Феодосія Печерського, девізом творчості якого стали слова «Віруй і пізнавай». Прославилися своїм інтересом до питань творчості козаки, які прагнули до постійного духовного вдосконалення життя у Запорізькій Січі. Питання розвитку творчого потенціалу дитини, дорослої людини були в центрі уваги першого філософа України Г. Сковороди, який у своїх працях підкреслював: «Єдність думок, вчинків, слова і діла, розуму й волі сприяють розвитку всебічно розвиненої, духовної особистості, яка в подальшому буде працювати наполегливо, творчо». А досягти цього можливо за умов вивчення педагогами природних якостей особистості [6, с. 37].

Ідеї розвитку творчої особистості продовжують у своїх працях Т. Шевченко, І. Франко, Л. Українка, які, зокрема, наголошували на тому, що вчитель повинен постійно працювати над розвитком творчого потенціалу учнів. Ці ідеї продовжують в своїй педагогічній спадщині Б. Грінченко, А. Макаренко, В. Сухомлинський.

Чимало робіт науковців присвячено вирішенню цієї проблеми (Б. Г. Ананьєв, Д. Б. Богоявленська, О. І. Нальчицька, Н. С. Лейтес, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, Р. О. Пономарьова-Семенова, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов, В. Д. Шадріков, Дж. Гілфорд, Дж. Рензуллі, Р. Стернберг, К. Тейлор, Е. Торренс та ін.). У працях учених аналізуються: психологічний аспект взаємодії зі світом через такі характеристики, як здібності, характер, темперамент, системна організація емоційно-вольової, мотиваційної сфер, а також інформаційно-інструментальних сфер, пов'язаних як з функціями диференціації, трансформації, накопичення, структурування актуальної інформації, так і безпосередньо з самим інструментарієм обробки цієї набутої і трансформованої інформації, який також характеризується системною організацією; соціальні прояви особистості – мотивація, образ «Я» та ін. [2].

Творча діяльність людини на сучасному етапі є предметом дослідження філософії, фізіології, психології, педагогіки, соціальної педагогіки, логіки. Так, філософія надає методологічну основу для дослідження, вивчає принципи істинності знання, результатів творчого мислення (Г. Буш, К. Пігров, П. Якобсон). Психологія досліджує процеси творчого мислення (Б. Ананьєв, А. Рахімов). Педагогіка вивчає

шляхи та засоби формування творчої особистості (В. Андрєєв, І. Барташнікова, Д. Богоявленська, С. Сисоєва).

Проблемі творчості присвятили свої праці зарубіжні вчені Дж. Гілфорд, Дж. Піаже, З. Фрейд, Е. Торренс. Окремі питання щодо сутності творчості розглядав Дж. Дьюї.

Головною ознакою творчості найчастіше вважають новизну, визначаючи творчою діяльністю як ту, «що породжує щось якісно нове, позначене неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю». Таку думку поділяють Д. Богоявленська, Л. Виготський, І. Волков та ін. [4, с. 227].

Чимало вчених-психологів таку характеристику творчості вважають неповною стверджуючи, що елементи творчості є в будь-якій діяльності людини, що активно діючи упродовж життя вирішує чимало завдань самостійно. Як наслідок такої діяльності виникає щось нове, що не існувало раніше. Тобто, творчість являє собою цілеспрямовану, наполегливу працю, спрямовану на вирішення творчих завдань, що ставить життя (С. Рубінштейн, А. Шумілін).

Мета статті: розкрити сутність проблеми розвитку творчої обдарованості майбутніх фахівців у процесі діяльності, висвітлити поняття й дати характеристику обдарованості, творчої обдарованості, творчості.

В основі творчості лежить, як правило, трудова діяльність людини. Праця – єдиний засіб перетворення людини в творчу особистість. Творчі ідеї самі собою не народжуються, а виникають тоді, коли людина відчуває потребу щось змінити, удосконалити. До творчості людину спонукають як соціальні мотиви, так і її фантазія, мрії.

Сучасні психофізіологічні дослідження дають право стверджувати про специфіку діяльності нервової системи обдарованої людини, зазначаючи, наприклад, такі її показники, як надзвичайно висока чутливість, і звичайно сенсорика, чітка і міцна пам'ять, дивергентний тип мислення, узаємодія лівої й правої півкуль мозку (люди «ліво-» або «правокульові»), висока загальна реактивність. Щоб хоч якось наблизити проблему до реальності, ще Б. М. Теплов ввів термін «завдатки», яким він намагався фактично закрити проблему: завдатки – це природна схильність до якої-небудь конкретної діяльності: одному вони дані, іншому – ні, одному – міра їх висока, іншому – сама крихта [3, с. 87].

Навчити творчості неможливо, бо в педагогіці немає універсальних рецептів для цього. Творчу особистість можна розвинути, використовуючи елементи навчання, але наявність знань зовсім не забезпечує творчості. Так, Дж. Стігер з'ясував, що високий рівень розумових здібностей є необхідною умовою для творчості, але не достатньою. Обов'язковою, на його думку, є інтелектуальна незалежність, виняткова допитливість, значна гнучкість під час зіткнення з будь-якими проблемами.

Творчість особистості розуміють, як процес створення ними оригінальних продуктів, виробів, під час роботи над якими самостійно застосовують засвоєнні знання, уміння, навички, здійснюють їх перенесення, комбінування відомих способів діяльності або створення нового для дитини підходу до виконання завдання.

Відомо, що творчі здібності найбільш ефективно розвивають під час продуктивної творчої діяльності. Творчість, індивідуальність, фантазія проявляються навіть у мінімальному відході від зразка.

На студентів педагогічних вузів як майбутніх спеціалістів в галузі науки й техніки покладають надії на прогресивні зміни у виробництві та суспільстві. Останні залежать від найповнішого розвитку творчої обдарованості особистості студентської молоді.

У контексті фундаменталізації та гуманітаризації, які є основними стратегічними напрямками вищої школи, визначають шляхи удосконалення професійної підготовки, зокрема, формування спеціаліста як творчої особистості, що поєднає в собі високий професіоналізм із соціально-психологічними якостями гуманіста й патріота, здатного вирішувати науково-технічні й соціальні проблеми сучасності.

Для розвитку творчої обдарованості студентів необхідно створювати сприятливі соціальні й психологічні умови, адже творчий потенціал може бути непомічений або заблокований і реалізований на недостатньому рівні або зовсім не використовуватись.

Довго вважали, що в основі обдарованості лежить Інтелект: високий IQ – показник, це – критерій, практично неминучий в оцінці обдарованості. Існувала думка, що обдарованими не можуть бути діти з сенсорними або фізичними вадами. Дуже складним виявилось також взаємовідношення між інтелектом і творчістю. На думку деяких учених, творчість неодмінно повинен супроводжувати й високий інтелект. Ще складнішою виявилася проблема особистісних і, перш за все, емоційно-вольових якостей.

Усе це й викликало необхідність дати визначення обдарованості: «Обдарованими, талановитими дітьми можна назвати тих, які, за оцінкою відомих фахівців через видатні здібності демонструють високі досягнення» [3, с. 134].

Реальна обдарованість, на відміну від потенційної, виявляється в справі, у результатах – продуктах або ідеях – і неодмінно пов'язана з особистими якостями людини, першочергово, із мотивацією, яку виражають за допомогою емоційно-вольової сфери. Можна мати прекрасні ідеї, які так і залишаться

проектами, можна хотіти щось зробити, багато про це говорити, але все залишиться або на рівні маніловщини, або – ще гірше – бути проявом невротичного складу особи маніакально-депресивного типу. Лише в тому випадку, коли людина може реально втілити в життя свої ідеї, можна стверджувати, що особа талановита. Достатньо об'єктивно й на статистично достовірному матеріалі це доведено в багатьох психологічних дослідженнях і прозоро сформульовано С. Я. Лейтесом: «Обдарованість – це працьовитість» – у тому контексті цього положення, що обдаровані в будь-якій сфері люди – це завжди трудоголіки: один створює книгу про птахів з малюнками й оригінальними текстами, інший робить серйозне соціологічне дослідження, третій винаходить прилад і т.д. Але всі талановиті особистості працюють: зайняті багато годин на добу, проводять час в бібліотеках, на педагогічній практиці, читають і завжди зосереджені на своєму.

Психологічні дослідження останніх десятиліть довели, що обдарованість, як специфічне явище людської психіки, можна визначити як певну передумову досягнення успіхів у будь-якій діяльності. Тому обдарованими й талановитими можна назвати людей, які, за оцінкою досвідчених спеціалістів, демонструють високі досягнення. Були виділені наступні сфери прояву обдарованості: інтелектуальна; академічні досягнення; творче мислення; спілкування й лідерство; художня діяльність; рухова. Перспективи розвитку визначаються рівнем досягнень або потенційними можливостями в одній або декількох сферах, а саме: інтелектуальній діяльності та академічних досягненнях (наукова спрямованість), творчості, винахідництві, спілкуванні та лідерстві, художній діяльності (музика, образотворче мистецтво), продуктивній діяльності (професійна), моториці (спорт). Люди, які в своїй професійній діяльності досягають високих результатів, ще в дитинстві значно відрізнялися від своїх ровесників за всіма параметрами розвитку, вони більше адаптовані емоційно й соціально, легко навчаються й засвоюють навчальний матеріал, досить швидко вирішують завдання, мають високий рівень концентрації уваги, абстрактного мислення, але, водночас, не здатні до конформізму й заучування шкільного матеріалу, схильні до незалежності. Такі діти відзначаються високими соціальними ідеалами, виявляють творчість у навчальному процесі, винахідливі, спостережливі, у соціальних контактах гостро реагують на несправедливість, чутливі до настрою навколишніх людей, мають розвинене почуття гумору. У діяльності, яка відповідає їхній обдарованості, такі діти досягають не тільки рівня, який відповідає більш старшому віку, але й результати їхніх наукових досліджень бувають просто унікальними [3, с.27].

Психологічний аналіз обдарованості дає підстави стверджувати, що обдарованість – це комплексне явище психіки людини, до складу якого входять єдність інтелекту, творчості й мотивації, інтелектуальні здібності перевищують середній і високий рівні, творчість проявляється в новому й оригінальному підході до вирішення проблем і завдань, що стосуються мотивації, що це – єдність емоційно-вольових якостей: інтересу до певної діяльності й наполегливості у досягненні мети.

У роботі з обдарованими особистостями потрібно використовувати прийоми й методи технологій особистісно-орієнтованого навчання та виховання, до яких належить і проектна технологія. Проектна технологія передбачає використання педагогамискупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів. Вона спрямована на з'ясування проблеми, інформаційно-пізнавального конфлікту, потребує інтегрування знань, умінь, навичок з різних напрямків.

Проектно-технологічна діяльність інтегрує всі види сучасної діяльності людини: від появи творчого задуму – до реалізації готового продукту. Залучення вихованців до проектної діяльності відбувається поступово з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей.

На перших етапах залучення вихованців до елементів проектування педагоги заздалегідь підбирають об'єкти для проектів. Поступово вони залучають їх до вибору об'єкту, допомагають їм реально оцінювати свої можливості та добирати такий об'єкт, який відповідає інтересам та здібностям. На цьому етапі важливий не стільки рівень самостійності вихованця у виборі об'єкта, скільки сам процес вибору та обґрунтування форми майбутнього виробу, його дизайну чи конструкторського розв'язку, який відбувається за допомогою методів інтерактивного обговорення, а також за допомогою методів фантазування, комбінування зразків, методу фокальних об'єктів, створення ідеального об'єкту.

В організований навчально-виховний процес треба вводити:

- регулярну цілорічну роботу гуртків, секцій, факультативів тощо;
- індивідуальну роботу вихованців під керівництвом наукового керівника;
- колективну роботу творчих динамічних груп вихованців під керівництвом наукового спеціаліста-керівника;
- самостійну науково-дослідницьку роботу вихованців над окремими науковими проблемами;
- написання доповідей, рефератів, виступів, статей, курсових та дипломних робіт; інших творчих робіт;
- конференції, диспути, лекції, бесіди, семінари, лабораторні, практичні роботи, експериментальні практикуми тощо;

- екскурсії, культпоходи, походи, експедиції, акції, творчі поїздки, зустрічі із спеціалістами, науковцями, ученими; дослідниками;
- олімпіади, турніри, виставки, огляди знань;
- інтелектуальні ігри, змагання, конкурси;
- організацію суспільно-корисної праці;
- проведення масової позакласної роботи з навчальних предметів;
- колекціонування (філателії, філуменії, фалеристики, нумізматики тощо);
- залучення до одночасного різного виду заочного навчання (на курсах, у заочних спецшколах), в т.ч.

Отже, проблема обдарованості не є новою ні для психології, ні для повсякденної практики. У суті питання виявлення здібностей (причому, бажано якомога більш раннього), вимірювання їх масштабів, творчої спрямованості й інших – це питання вибору професії, професійної підготовки й перепідготовки, оптимального перерозподілу кадрів, раціонального використання таланту. На нинішньому етапі розвитку науки і суспільства проблема обдарованості, як це завжди буває, набуває різноманітних відтінків.

Обдаровані діти не люблять одноманітності, їх важко переключити, якщо вони заглибились у роботу. Вони нонконформісти, їх не цікавлять дріб'язкові речі. Вони чинять опір конформізму та зазубрюванню (або суворій дисципліні), більш схильні до незалежності та змагань, відрізняються високими соціальними ідеалами, допитливі, завзяті, схильні до творчості, чутливо сприймають настрій оточуючих, гостріше реагують на несправедливість.

Література

1. Васильченко Л.І. Психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей / Л.І. Васильченко // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 4. – С. 32-39.
2. Генік С. Фактори обдарованості дитини / С. Генік // Світогляд, 2009. – № 5. – С. 50.
3. Карпенко Н.А. До проблеми проявів дитячої обдарованості / Н. А. Карпенко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. праць / За ред. В.О.Моляко. – Т.12. – Вип. 5. – Ч. 1. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 224-234.
4. Моляко В.О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О. ІІ. Музики. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.
5. Періг І.М. Психолого-педагогічні особливості розвитку творчої обдарованості студентів вищої технічної школи / І. М. Періг // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (2-3 червня 2004р.) / Проблема цілісного розвитку особистості студента як суб'єкта педагогічної взаємодії (глобальні і регіональні тенденції) – Донецьк : ООО «Норд Комп'ютер», 2004. – С. 167-173.
6. Сербіновська Н.В. Психологічні труднощі обдарованих учнів / Н.В. Сербіновська // Обдарована дитини. – 2008. – № 10. – С. 36-42.

References

1. Vasylychenko L.I. Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti obdarovanykh ditei / L.I. Vasylychenko // Pedahohika i psykholohiia. – 2007. – # 4. – S. 32-39.
2. Genyk S. Faktory obdarovanosti dytyny / S. Genyk // Svitohliad, 2009. – # 5. – S. 50.
3. Karpenko N.A. Do problemy proiaviv dytiachoi obdarovanosti / N.A. Karpenko // Aktualni problemy psykholohii: Problemy psykholohi i tvorchosti: Zb. nauk. prats / Zared. V.O.Moliako. – T.12. – Vyp. 5. – Ch. 1. – Zhytomyr: Vyd-voZhDUim. I. Franka, 2008. – S. 224-234.
4. Moliako V.O., Muzyky O.II. Zdibnosti, tvorchist, obdarovanist: teoriia, metodyka, rezultatydoslidzhen / Zared. V.O. Moliako, O.II. Muzyky. – Zhytomyr: Ruta, 2006. – 320 s.
5. Perih I.M. Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti rozvytku tvorchoi obdarovanosti studentiv vyshchoi tekhnichnoi shkoly / I.M. Perih // Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (2-3 chervnia 2004 r.) / Problema tsilisnoho rozvytku osobystosti studenta yak subiekta pedahohichnoi vzaiemodii (hlobalni i rehionalni tendentsii) – Donetsk: ООО «Nord Kompiuter», 2004. – S. 167-173.
6. Serbinovska N.V. Psykholohichni trudnoshchi obdarovanykh uchniv / N.V. Serbinovska // Obdarovana dytyny. – 2008. – # 10. – S. 36-42.

УДК 371.322.3

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ ВПРАВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО МУЗИЧНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Н. Мар'євич

У статті розкрито особливості формування методичної вправності майбутніх учителів початкових класів у процесі реалізації інтегрованого підходу до музично-ігрової діяльності учнів. Описано методичне забезпечення майбутнього педагога під назвою «Музична ігроскринька», зміст якої студенти можуть використати на всіх уроках початкової школи, а також для проведення з дітьми ігрових виховних програм у позаурочний час і в години дозвілля.

Ключові слова: музично-ігрова діяльність, підготовка студентів, методика музичного виховання, молодші школярі, музичні ігри, музична ігроскринька, інтегрований підхід.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА К МУЗЫКАЛЬНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Н. Марьевич

В статье раскрыты особенности формирования методической сноровки будущих учителей начальных классов в процессе реализации интегрированного подхода к музыкально-игровой деятельности учащихся. Проанализированы противоречия, лежащие в плоскости теории и практики профессионального образования будущих учителей начальных классов, которые сдерживают эффективность формирования готовности к организации музыкально-игровой деятельности младших школьников. Охарактеризовано музыкальную игру как педагогический метод, обеспечивающий создание эмоционального художественно-игрового воспитательного поля для всестороннего развития личности младшего школьника через синкретизм музыкально-игровой деятельности, путем объединения игры, музыки, танца, поэзии, музыкально-ритмических движений и драматизации. Предложено интегрированный подход к использованию музыкальной игры в учебно-воспитательном процессе начальной школы. Охарактеризованы методическое обеспечение будущего педагога под названием «Музыкальная игроскринька», которая состоит из таких разделов как: «Вокальная деятельность с младшими школьниками», «Хореографическая деятельность с младшими школьниками», «Музыкально-инструментальное искусство», «Методические рекомендации для будущего педагога», «Музыкальная игротека студента-практиканта». Описаны навыки организации музыкально-игровой деятельности с воспитанниками на педагогической практике в школе, а также в процессе работы с детьми в летних оздоровительных лагерях отдыха.

Ключевые слова: музыкально-игровая деятельность, подготовка студентов, методика музыкального воспитания, младшие школьники, музыкальные игры, музыкальная игротека, интегрированный подход.

FORMING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' METHODIC COMPETENCE IN THE PROCESS OF REALIZING INTEGRAL APPROACH TO MUSIC GAME ACTIVITIES

N. Mar'yevich

The article deals with the features of formation of methodical primary school teachers' skill in the implementation of the integrated approach to students' music-gaming activity. It is analyzed the contradictions that lie in the theory and practice of professional primary school teachers' training and hinder the efficiency of formation the readiness for organizing pupils' music-gaming activities. It is studied the problem of training primary school teacher for the past decade that is highlighted by many scientists who raise questions of axiological and technological support of training future elementary school teachers, capable to continuous personal self-creation and self-education. It is determined that gaming activities, as a form of human activity with a proper and good leadership from adults generates emotional, moral and intellectual child's spheres, develops her imagination, promotes physical perfection, brings up the qualities necessary to man in the work and social activities. It is outlined that music game as a teaching method ensures the creation of emotional artistic and educational playing field for all-round personal younger pupils development through syncretism, musical game, through a combination of games, music, dance, poetry, music and rhythmic movements and dramatization. It is proposed to use the integrated approach of music games in the educational process in elementary school that can occur in three areas, namely engaging in contact with the music playing in the different types of musical activities; «dropping» musical game into drama lesson; conducting game-lessons, playing-educational programs and so on. It is described the work of Bar Hrushevsky Humanitarian Pedagogical College teachers who teach students various methods of using musical games for all primary school classes and also after school hours and leisure time. It is analyzed a set of textbooks, teaching aids that future teachers can use to organize music and gaming activities for all primary school classes, also to relieve stress, change of students' activities and others. It is described the future teachers' methodological support titled «Musical game-box», which consists of such sections as «Vocal activity with younger students»,

«Choreographical activity with younger students», «Music and instrumental art», «Guidelines for future teachers», «Music Game Festival of intern -student.» It is described the process of training students to work with their pupils, which holds savings, streamline, systematized music games, art materials, musical works of the listening, musical tracks. It is revealed the integrated approach to teaching students by organizing music-gaming activity with younger students, implemented advices by V. Verkhovynets from the collection «Vesnyanochka» on the use of games in all primary school classes. Organization skills were tested by music-gaming activity with pupils on teaching practice in schools and at work with children in summer recreation camps.

Keywords: musical-playing activity, students methods setting in, primary school children, musical play-game, integrant approach.

Сьогодні перед освітою XXI століття стоїть важливе завдання – підготовка кваліфікованих спеціалістів, адже школі потрібні педагоги – майстри, які здатні використовувати набуті знання та навички для виховання гармонійно розвинених і творчих особистостей. З метою інтегрованого підходу до навчального процесу в початковій школі, майбутні вчителі, опираючись на досвід науковців та методичні поради видатних педагогів, завжди мають бути в творчому пошуку. Підбираючи яскраві музичні та художні твори, цікавий пісенний репертуар, упорядковуючи музично-ігровий матеріал, студенти готуються до організації музично-ігрової діяльності з дітьми молодшого шкільного віку.

Проте масова шкільна практика свідчить, що керівництво музично-ігровою діяльністю учнів у навчально-виховному процесі початкової школи здійснюється, як правило, інтуїтивно. Потребують системного розв'язання суперечності, що лежать у площині теорії й практики професійної освіти майбутніх учителів початкових класів і стримують ефективність формування готовності до організації музично-ігрової діяльності молодших школярів. Зокрема, це суперечності: між потребою освіти в оптимальній реалізації педагогічного потенціалу дитячої гри й стихійним рівнем керівництва нею педагогами в шкільній практиці; між потребою школи першого ступеня в надійних методиках реалізації наступності дошкільної та початкової освіти й розповсюдженою недооцінкою місця й ролі ігрової діяльності в навчально-виховному процесі початкової школи; між потребою початкової школи в учителях із достатнім рівнем готовності використовувати мистецькі фактори успішної соціалізації молодших школярів і недостатнім рівнем мистецької підготовки майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки; між внутрішньою потребою студентів у професійному становленні через засвоєння основ ігротехніки та недостатністю організаційно-методичного забезпечення цього аспекту фахової підготовки в педагогічних ВНЗ.

В останні десятиліття проблеми професійної підготовки вчителя початкових класів досліджувалась багатьма вченими (В. Бондар, Н. Кічук, С. Мартиненко, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, І. Шапошнікова та ін.). У їхніх роботах вивчаються питання аксіологічного та технологічного забезпечення підготовки майбутнього педагога початкової школи, здатного до безперервного особистісного самотворення й самоосвіти.

Практика свідчить, що в умовах інтегрованого навчання ефективніше відбувається взаємопроникнення й систематизація знань учнів, розвиток творчих здібностей і гнучкого мислення. А тому в українській науці започатковано дослідження філософії інтегрованої освіти (Р. Арциневський, С. Кленко), її дидактичних (Н. Бібік, С. Гончаренко, В. Ільченко, І. Козловська) і психологічних (І. Бех, О. Запорожець, О. Леонтьєв, Д. Ніколенко, Т. Яценко та ін.) засад.

Підготовка вчителів до організації дозвільної ігрової діяльності учнів, розвиток творчих здібностей студентів у процесі музичної діяльності, формування педагогічної творчості, педагогічне керівництво формуванням ціннісних орієнтацій молодших школярів засобами музично-ігрової діяльності є предметом досліджень сучасних учених (Н. Волошенко, Л. Кекух, М. Михаськова, Б. Нестерович, Н. Пахальчук, В. Рагозіна, Т. Танько, Н. Яременко та інші). Проте підготовка майбутніх учителів до організації музично-ігрової діяльності молодших школярів як окреслена наукова проблема до цього часу не була предметом спеціальних досліджень.

Мета статті полягає в розкритті особливостей формування в студентів методичної вправності щодо організації музично-ігрової діяльності учнів на основі інтегрованого підходу до навчальної роботи в школі I ступеня.

Особлива увага в процесі реформування української системи освіти приділяється її культурологічній спрямованості, яка передбачає суттєве поліпшення естетико-педагогічної підготовки вчителя початкових класів у контексті зростаючих вимог до рівня його духовно-ціннісної культури. Педагог початкової школи не має права нехтувати грою, уважаючи її марнотратством сил і часу, адже гра уможливіє ефективність процесів навчання, розвитку й виховання школярів. Організація музично-ігрової діяльності учнів початкових класів створює додаткові умови для їхньої успішної соціалізації завдяки включенню в естетичну взаємодію.

На думку С. Гончаренко, ігрова діяльність – це різновид активної діяльності людини (дитини). Правильне та вміле керівництво ігровою діяльністю з боку дорослих формує емоційну, моральну та інтелектуальну сфери дитини, розвиває її уяву, сприяє фізичному вдосконаленню, виховує волю до дії та здатність до гальмування – якості, необхідні людині в трудовій і суспільній діяльності [1, с. 187].

Музичну гру ми визначаємо як педагогічний метод, який забезпечує створення емоційного мистецько-ігрового виховного поля для всебічного розвитку особистості молодшого школяра через синкретизм музично-ігрової діяльності, шляхом поєднання гри, музики, танцю, поезії, музично-ритмічних рухів та драматизації. На наш погляд, інтегрований підхід до використання музичної гри в навчально-виховному процесі початкової школи може бути в трьох напрямках: розвиток здатності учнів вступати в ігровий контакт з музикою під час різних видів музичної діяльності; «вкраплення» в драматургію уроку (форми виховання) гри як методу чи засобу; використання гри як форми навчання й виховання, проведення ігроуроків, ігрових виховних програм тощо.

Аксіологічну цінність у підготовці майбутніх учителів мають системні підходи науковців до організації дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти, вивчення яких сприятиме формуванню в студентів потреби використовувати гру на всіх етапах навчання й виховання молодших школярів [4].

А тому готовність учителя початкових класів до організації музично-ігрової діяльності тлумачимо як цілісне емоційно-психологічне та змістово-методичне утворення, що об'єднує налаштованість студентів на організацію музично-ігрової діяльності (емоційно-естетична спрямованість діяльності вчителя), засвоєння ними системи мистецько-педагогічних знань (його когнітивно-мистецька обізнаність) і формування вмінь організації музично-ігрової діяльності (креативно-методична вмілість), оцінки її результативності щодо розв'язання завдань музично-естетичного виховання молодших школярів (рефлексивно-оцінна активність), рівень сформованості яких обумовлюється професійно-педагогічними та музичними здібностями.

Викладачі Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського навчають студентів різних прийомів використання музичних ігор як на всіх уроках початкової школи, так і в позаурочний час та години дозвілля. Адже результати педагогічної практики засвідчують, що молодшим школярам подобається, коли студенти організовують з ними музично-ігрову діяльність.

На заняттях «Музичне виховання з методикою навчання» майбутні педагогикористуються комплектом підручників «Музика» О. Лобової, навчально-методичними посібниками за редакцією Г.Тарасенко «Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти», «Педагогічні основи позакласної музично-виховної роботи в школі» Б. Нестеровича, «Методика навчання грамоти в початковій школі» Ю. Поплавської, знайомляться з навчально-методичними порадами з книг С. Садовенко «Музична логоритміка», О. Лобач «Музично-дидактичні ігри в початковій школі», М. Шуть «Майстерність проведення гри», «Музичні ігри в початковій школі» М. Мар'євич тощо. Студенти вивчають досвід відомих педагогів: В. Верховинця (народні ігри-пісні), знайомляться з методикою «вільного художнього руху» Л. Алексеевої, І. Кулагіної («малювання» хореографічних образів в танцювальному просторі), пізнають «метод дзеркал» В. Коен. Ігровий матеріал майбутні педагоги вчать використовувати на всіх уроках початкової школи, як метод навчання, виховання, а також з метою зняття напруження, зміни діяльності учнів тощо.

Ефективним методом інтегрованого навчання є вивчення педагогічних порад Ю. Поплавської, котра доречно пропонує використовувати комп'ютер з метою активізації музично-ігрової діяльності учнів, наприклад: ігри «Упізнай інструмент», «Відгадай, скільки?», «Блок караоке» добре компонується з використанням комп'ютера, що надає урокам необхідної новизни [5, с. 43].

На думку вченого Б.Нестеровича, великі можливості для підвищення методичної вправності вчителя початкових класів надають комп'ютери з програмно-музичним забезпеченням, перегляд інтернет-сайтів і дисків з тематики «Мистецтво», мультимедійні навчальні програми «Музичний клас», «Класична музика», «П.Чайковський» та ін. [3, с. 125].

Готуючись до професійної діяльності майбутні педагоги створюють музичну ігротеку вчителя початкових класів, яка має назву «Музична ігроскринька». Послідовно збираючи, упорядковуючи, систематизуючи музичні ігри, яскравий художній матеріал, диски з репертуаром програмової музики на слухання, народні, авторські дитячі пісні, а також фонограми з музичним супроводом, студенти готуються до роботи зі своїми вихованцями. Пропонуємо короткий опис змісту папки «Музична ігроскринька» майбутнього вчителя початкових класів для роботи з дітьми.

Перший розділ «Вокальна діяльність молодших школярів» містить програмовий пісенний репертуар. До змісту внесено нотний супровід пісень, музичних вітань, поспівок, вокальних вправ, що вивчають на уроках музики у 1-4 класах, а згодом можуть бути використані вчителем на інших уроках та в позаурочний час. Студенти збирають диски з фонограмами, малюнки до пісень, портрети авторів, фрагменти відео з

мультфільмів, де звучить певна пісня. З метою ознайомлення молодших школярів з піснею майбутні педагоги самі розробляють вступну бесіду для дітей, використовуючи міжпредметні зв'язки, підбирають до них загадки, легенди, прислів'я, фрагменти казок, вірші з підручників 1-4 класів, розробляють ігри-вікторини, конкурси на закріплення знань до пісні.

Другий розділ методичного забезпечення «Музично-інструментальне мистецтво» включає відомості про біографію композитора з аналізом його творчості; пізнавальний матеріал про історію походження, особливості будови та тембральної окраси музичного інструмента, знайомство з видами оркестрів та їхнім звучанням, каталог музичних творів, які вивчають в 1-4 класах на уроках музики, портрети композиторів, фрагмент уроку музики для молодших школярів з бесідою про музичний твір та його автора, питання на закріплення знань як для студентів так і для дітей у різних формах: кросворди, тести, завдання творчого характеру, ігри, вікторини, музичні «слуховки» тощо.

З метою розвитку методичної вправності майбутніх педагогів доцільно використовувати прийом створення «Музичної хвилини-цікавинки», а також «А чи знаєте Ви...». У процесі діяльності студенти підбирають цікаву інформацію про щасливі та трагічні миті з життя композитора, історію створення музичних шедеврів, про майстрів музичного інструментального мистецтва, видатних музикантів тощо. Головна мета цього прийому – розвивати інтерес у студентів до вивчення нового матеріалу, інтелектуальну кмітливість, музичне мислення, виховувати любов до музичного мистецтва. Наприклад: «А чи знаєте Ви, що любов до музики М. Леонтовичу з раннього дитинства прищепили батьки, адже мати мала чудовий голос, а батько грав на віолончелі, скрипці та гітарі? Що М. Леонтович створив одну з найпопулярніших хорових обробок «Щедрик», працюючи над нею мало не все життя? Що цей твір знаний не тільки в Україні, адже його співають люди на багатьох мовах в усьому світі, що він має назву «колядка дзвонів»?

Приклад хвилини-цікавинки: «Маленький Шопен, сідаючи за фортепіано, неодмінно гасив свічки й грав у повній темряві. Уже тоді був складений ним маленький полонез «соль-мінор», або Микола Лисенко створив музику до відомого урочистого твору «Молитва за Україну», що був написаний ще 1885 року на слова О. Кониського, але дуже актуальний його зміст і нині для народу.

Третій розділ музичної ігроскрині має назву «Хореографічна діяльність молодших школярів». Для знайомства з різними видами танців студенти збирають цікавий пізнавальний матеріал, що вміщує: наочність, коротку інформацію про історичне походження танців, видатних виконавців та хореографів світу, відео-матеріал з прикладами танців, диски з танцювальною музикою, яка вивчається в 1-4 класах. Працюючи в групах, студенти розробляють питання на закріплення знань у формі кросворду, гри-вікторини «Угадай мелодію та дай назву танцю» або «Дай коротку характеристику танцю», або «Розкажи про композитора, який написав музику до цього танцю», або «Вибери танці для дітей». На практичних заняттях студенти виконують завдання творчого характеру, наприклад: придумай рухи до пісні танцювального характеру, підбери музичний супровід до певного виду танцю, підбери музику з каталогу програмового змісту, що може бути використана для ритмічної діяльності.

Четвертий розділ музичної ігротеки має назву «Методичні рекомендації для майбутнього педагога», до змісту якого входять: статті з фахових журналів, цікавий теоретичний матеріал з методичними рекомендаціями передових педагогів для майбутнього фахівця; приклади уроків, де використовують музичний матеріал, а також види музичних ігор; сценарії музичних розваг, свят, конкурсів, концертів з ігровим матеріалом; ксерокопії фрагментів пізнавальної інформації з підручників до різних тем. Каталог літературних джерел та інтернет-сайтів, до яких студент може звернутися, щоб скористатися методичними порадами та використати музично-ігровий матеріал для підготовки до будь-якого уроку та позакласної роботи з молодшими школярами.

П'ятий розділ має назву «Музична ігротека студента-практиканта». До змісту цього розділу вміщено приклади ігор, музично-ігрові творчі проекти, що розробляли самі студенти, а також ігри до різних видів діяльності на уроках музики, музичні ігри до різних уроків початкової школи, конспекти ігро-уроків для початкової школи; інструкція для проведення ігрового свята з дітьми під час позакласної музично-виховної роботи в школі з використанням пісенного, музичного репертуару, ігрових реквізитів тощо. Ігро-майстер має бути забезпечений дисками з музичним супроводом, щоб провести з дітьми на уроках та перервах музичні фізкультхвилини, хореографічні масовки, флешмоби. Студент має вміти організовувати дискотеки на шкільних святах, у літніх таборах відпочинку, а також у години дозвілля з родиною та в колі друзів, адже це є одним з головних елементів методичної вправності майбутнього педагога щодо організації музично-ігрової діяльності учнів.

Інтегрований підхід до навчання через організацію музично-ігрової діяльності з учнями початкової школи студенти впроваджують під час проходження педагогічної практики, використовуючи поради В. Верховинця. Видатний педагог дотримувався думки, що гра сприяє фізичному розвитку вихованців, тому що «найсильніше бажання у дитини – це бажання руху, дитина рухається під час гри, в гру вона вкладає

всю свою енергію, бо це зміст її життя». З цією метою він включав у кожную гру ритмічні рухи, гімнастичні вправи, елементи народного танцю, які зумовлені самим змістом гри або способом її проведення [2, с. 21].

На уроках фізкультури студенти організовують музично-ігрову діяльність, використовуючи народні ігри зі збірки «Весняночка», підбирають ритмічний музичний супровід, пісенний репертуар під час виконання гімнастичних вправ, флешмобів, танцювальних рухів.

На уроці читання вивчення скоромовок, чистомовок, закличок може відбуватися за допомогою показу педагогом певних музичних фраз, голосових вправ з елементами гри, співу, імпровізації тощо. Наприклад, музично-артикуляційні вправи «Від шепоту до крику», «Тридцять три Ориси», українські скоромовки: «Білі коні під мостом», «Гоп, гоп, чики-чики», забав-скормовок «Куй, куй, ковалі», «Кум-кум, кум-кума» тощо.

Під час вивчення віршів П. Тичини «Хор лісових дзвіночків», «Гаї шумлять» студенти використовують народні ігри зі збірки «Весняночка» В. Верховинця. Разом з дітьми інсценізують деякі поетичні твори під супровід музики, дзеленькаючи дзвіночками, передають голосом шепіт трав, шум гаїв тощо. Під час читання оповідання В. Сухомлинського «Соловейко і Жук» учні другого класу разом з учителем «здійснюють подорож до лісу», де в масках лісових звірів діти беруть участь у гри-драматизації «Ведмедик і лісові звірята», співаючи «Соловєчку, сватку».

На уроках математики в першому класі майбутні педагоги успішно використовують народні ігри з «Весняночки» під музичний супровід, а саме: «Я коза-дереза», «Іваночку, покинь схованочку», «Ой де ж ти була?», «Павук сірий» тощо, а також пісні-ігри за методикою М. Шутя: «Десять бананів», «У дідуся Макдональдса». Такі ігри використовують під час лічби, а також сприяють засвоєнню пройденого матеріалу.

До уроку іноземної мови майбутні педагоги можуть також долучати інтегрований підхід з використанням пісень-ігор. Наприклад, засвоєння англійського алфавіту в ігровій формі полегшується під час виконання пісні «ABC», а також у процесі вивчення тем «Новий рік у Великій Британії», «День народження», коли діти залюбки виконують пісні «Jingle Bells», «Happy Birthday», що сприяє розвитку дикції, правильного вимовлення слів у вихованців тощо.

Отримані знання та навички щодо організації музично-ігрової діяльності з вихованцями студенти апробують не лише на педагогічній практиці в школі, а також під час роботи з дітьми в літніх оздоровчих таборах відпочинку.

Таким чином, нагромаджуючи музичний та ігровий матеріал упродовж навчання, студенти набувають методичної вправності під час організації музично-ігрової діяльності з дітьми на основі інтегрованого підходу до навчальної роботи в школі I ступеня. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в більш детальному дослідженні методики підготовки студентів до організації музично-ігрової діяльності з учнями в позаурочний час та години дозвілля.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Верховинець В. Весняночка: ігри з піснями для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку / В. Верховинець. – К. : Муз. Україна, 2002. – 343 с.
3. Нестерович Б.І. Педагогічні основи позакласної музично-виховної роботи в школі : [навчальний посібник] / Б.І. Нестерович. – Вінниця: ФОП Данилюк В. Г., 2010. – 260 с.
4. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: навчально-методичний посібник / за ред. Г.С. Тарасенко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 320 с.
5. Поплавська Ю. Використання комп'ютерних засобів на уроках музики в початковій школі / Ю. Поплавська // Мистецтво та освіта. – 2007. – № 3. – С. 41-45.

References

1. Honcharenko S.U. Ukrayins'kyu pedahohichnyy slovnyk / S. U. Honcharenko. – K. : Lybid', 1997. – 376 s.
2. Verkhovynets' V. Vesnyanochka: ihry z pisnyamy dlya ditey doshkil'noho i molodshoho shkil'noho viku / V. Verkhovynets'. – K. : Muz. Ukrayina, 2002. – 343 s.
3. Nesterovych B.I. Pedahohichni osnovy pozaklasnoyi muzychno-vykhovnoyi roboty v shkoli : [navchal'nyy posibnyk] / B.I. Nesterovych. – Vinnytsya: FOP Danylyuk V. H., 2010. – 260 s.
4. Orhanizatsiya dytyachoyi ihrovoyi diyal'nosti v konteksti nastupnosti doshkil'noyi ta pochatkovoyi osvity: navchal'no-metodychnyy posibnyk / za red. H.S. Tarasenko. – K. : Vydavnychyy Dim «Slovo», 2010. – 320 s.
5. Poplavs'ka Yu. Vykorystannya komp'yuternykh zasobiv na urokakh muzyky v pochatkoviy shkoli / Yu. Poplavs'ka // Mystetstvo ta osvita. – 2007. – # 3. – S. 41-45.

ВИКОРИСТАННЯ МОВ ПРОГРАМУВАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

О. С. Мельник

В статті викладені основні теоретичні та методологічні положення методичної системи навчання мов програмування при підготовці фахівців у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації. Наведено основні переваги та недоліки використання деяких мов програмування при розв'язанні певних задач.

Ключові слова: мова програмування, підготовка фахівців, алгоритм, компіляція, ЕОМ.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЯЗЫКОВ ПРОГРАММИРОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

А. С. Мельник

В статье изложены основные теоретические и методологические положения методической системы обучения языкам программирования при подготовке специалистов в высших учебных заведениях I-II уровней аккредитации. Приведены основные преимущества и недостатки использования некоторых языков программирования при решении определенных задач. Показано, что знание компьютера способствуют развитию и реализации творческого потенциала ученика, обеспечивают качественно новый уровень его интеллектуальной и эмоционально-нравственной культуры, создают внутреннюю потребность в саморазвитии и самообразовании.

Ключевые слова: язык программирования, подготовка специалистов, алгоритм, компиляция, ЭВМ.

USING PROGRAMMING LANGUAGES FOR SPECIALIST TECHNICAL SKILLS

A. S. Melnyk

In the article the basic theoretical and methodological provision of methodological training system programming languages for training specialists in higher educational institutions I-II levels of accreditation. The basic advantages and disadvantages of using several programming languages in solving certain problems. Computer skills contribute to the development and implementation of student creativity, provide a new level of emotional and intellectual and moral culture, creating an internal need for self-development and self-education, promote individual adaptation to rapidly changing social, economic and information technology environments. Insistently raises the question of the introduction of the general college courses (chapters) on the study of the elements of cybernetics and computer programming in the discussion along with Methodists involved are known mathematics. At the same time meaningfully investigated and methodological aspects of inter algorithmic impact on traditional objects, primarily through the mathematics language, algorithmic content focus, increased attention to the applied side of knowledge, etc. The long-term significance of these studies is that they looked exactly those aspects profound impact ideas and methods of programming content and learning, the lack of which became fully apparent in conditions of strong expansion of computerization College thundered decades later. The proliferation of computers and programming the sector of mathematical culture began to acquire independent value, you only need to supplement it by the most universally algorithmic components. Formed in this way a set of specific concepts and skills that defines a new element of general culture of every modern man and claims of this reason, the inclusion of a general school education (as in the category of new concepts of the theory and methods of schooling), called algorithmic culture of students.

Keywords: programming language; training; algorithm; compilation; Computers.

Курс інформатики в системі професійної освіти з кожним днем стає все важливішим за рахунок повсюдної комп'ютеризації та необхідності комп'ютерної грамотності учнів, оскільки в подальшому це буде комп'ютерна грамотність суспільства. Підходів до викладання інформаційних технологій у коледжах існує декілька й вони різні [4].

Знання комп'ютера сприяють розвитку й реалізації творчого потенціалу учня, забезпечують якісно новий рівень його інтелектуальної та емоційно-моральної культури, створюють внутрішню потребу в саморозвитку й самоосвіті, сприяють адаптації особистості й швидко змінюються в соціально-економічних та інформаційно-технологічних умовах. За роки становлення й удосконалення курси інформатики істотно змінювалися. З урахуванням того, яку роль ця дисципліна відігравала в навчанні, у розвитку методичних систем можна виділити як мінімум шість досить чітко визначених етапів.

Думки про те, яку мову краще викладати в коледжі, відрізняються, від того, що програмування вивчати не потрібно, а потрібно лише піднімати комп'ютерну грамотність і освоювати офісні програми (як на Заході), до того ж потрібно вивчати операційні системи й кілька мов програмування різних рівнів абстракції та з різними парадигмами. Це окремішні випадки, але золоту середину знайти непросто.

Першочергово, нам потрібно визначити мету; навчити студентів логічно і алгоритмічно мислити; ознайомити з комп'ютерами на побутовому рівні, щоб студенти вміли користуватися інтернетом, електронною поштою й текстовими редакторами; закласти базові знання, необхідні для майбутніх інженерів, математиків, фізиків і фахівців з інформаційних технологій. Безумовно, у науці при програмуванні є фундаментальна складова, але визначити її не просто. Деякі учені вважають, що не так важливо, яку мову програмування вивчати: на уроках інформатики потрібно вчити не мову програмування, а методи програмування й системного підходу вирішення завдань. Потрібно розвивати алгоритмічне мислення й на прикладах знайомитися з принципами побудови сучасних комп'ютерних систем [2-3].

Мета статті – розкрити основний зміст використання мов програмування при підготовці фахівців технічних спеціальностей.

Відомо, що в кожного викладача є свій список вимог до навчальної мови програмування. Наприклад, простий, інтуїтивний синтаксис, наявність високорівневих інструментів для виявлення й недопущення помилок і для налагодження програм, наявність якісної документації з прикладами, наявність доброзичливого середовища розробки, міжплатформену.

Колись найбільш популярними мовами програмування в школах світу були Бейсік і Паскаль. Бейсік завжди вважалася самою простою мовою програмування, а Паскаль – найкращою мовою для навчання програмуванню. Бейсік створювався за часів, коли людство не мало ніякого досвіду створення комп'ютерних систем і заснований на застарілих і не виправданих себе принципах. Власне, ніякої фундаментальної цілісної ідеї в основі Бейсіка не лежить. Сьогодні є прості і при цьому більш наочні й ідейно замкнуті мови програмування, ніж Бейсік.

Паскаль зручний в навчальних цілях, адже саме для них він і створювався. Студенти швидко навчаються вирішувати з його допомогою алгоритмічні завдання. Але так виходить, що вивчати Паскаль корисно тільки для того, щоб писати програми на Паскалі. А якщо потрібно створити справжній програмний продукт, Паскаль виявляється незручний. І студентам, які знають тільки Паскаль, доводиться перенавчатися, складніше, ніж вивчити правильні мови й технології з нуля.

Часто ми чуємо від викладачів шкіл і вузів, що краще Паскаль, ніж Бейсік. І краще Java, а не Паскаль: у Java є прибирання сміття, а це дуже зручно для вивчення програмування. А ще краще яка-небудь сценарна слабо нетипізована мова [3].

Але є й інші думки: перша мова програмування повинна бути вимогливою до учня. Необхідно, щоб учень мав чітке уявлення про те, що його програма робить на кожному кроці, і вміти записувати алгоритми на суворій формальній мові, без зайвих «поблажок», які є, наприклад, у мові Перл, де можна писати круглі дужки навколо аргументів функцій, а можна і не писати, і робити інші подібні речі.

Перша мова повинна бути типізованою, бо змішування цілих чисел, дійсних чисел і текстових змінних призводить у початківців-програмістів до неправильного уявлення про методи зберігання даних у пам'яті комп'ютера. Що більше повідомлень про помилки учні побачать від компілятора, і що більше з цих повідомлень вони зрозуміють, то більше фундаментальних знань про програмування вони отримають. Паскаль – непогана для вивчення мова. Особливо приємно, що в ньому є перевірка на приналежність індексу масиву допустимому безлічі значень. Це студентам дуже корисно. Але в ньому немає покажчиків, і учні не розуміють того, що в змінних покажчиків є місце (адресу), де вона зберігається, і значення (те, що там зберігається). У мові Сі багато складних конструкцій. З одного боку, ніхто не змушує вчителів показувати всі глибини Сі. З ним можна працювати на тому ж рівні, що й з Паскалем, не займаючись складними махінаціями з покажчиками й не використовуючи складних конструкцій.

Нині є цілий ряд мов програмування, які постійно еволюціонують, розщеплюються і зливаються. Це вже згадані вище мови Word, Ruby і Python [4].

Перерахуємо ключові фактори, що керують відбором. Надання мовою високорівневих засобів контролю за цілісністю й безпомилкового кода на першому етапі складання проєктів. Це стосується першочергово мов Java, Haskell, і Python. Мови намагаються робити такими, щоб програміст не міг допускати помилок. А якщо помилки все-таки роблять, то на етапі компіляції (трансляції) вони повинні бути. Зокрема, помилка в одному символі не повинна призводити до того, що програма Компільо і запускається (а таке буває, наприклад, в мовах Бейсік і Perl, якщо не вказано явно спеціальний режим strict). Мова Java створювалася в контексті аналізу типових помилок і проблем, що виникають в проєктах на мові Сі ++. Творці Java постаралися внести в синтаксис і базову парадигму такі обмеження, щоб типові помилки програмістів на Сі ++ просто не могли з'явитися в проєктах на Java. Це дуже важлива ідея: якщо вміло укласти себе в рамки, можна отримати вигоду.

Слід зазначити, що в великих корпораціях часто програмістам видається список правил оформлення програм і набір конструкцій, які не можна використовувати в коді, не зважаючи на те, що сама мова їх допускає. Зайва гнучкість мови іноді шкідлива, оскільки дозволяє програмістам писати складні й заплутані

програми. Нові мови програмування роблять так, щоб не спокушати програмістів і не давати їм можливості писати плутано і з помилками.

Чистота і ясність коду, читаність коду. Далі всіх тут просунувся, мабуть, Рубі. Сьогодні на всіх офіційних сайтах програмних засобів серед перших переваг вказується «природність синтаксису» або «близькість до природної мови» (зазвичай англійської). Звичайно, це важливий фактор. Давно минув час, коли люди підлаштовувалися під комп'ютери і переводили свої ідеї та алгоритми в машинну мову нулів і одиниць. Сьогодні комп'ютери все більше і більше підлаштовуються під людську мову. Збільшується швидкість написання програм, хоча зазвичай це йде на шкоду швидкості виконання і взагалі раціональності отриманої програми.

Чистота і цілісність парадигми, закладеної в основу мови. Наприклад, мови Smalltalk і Ruby базуються на чистій об'єктно-орієнтованій парадигмі, а Haskell – на чистій функціональній парадигмі. Ця чистота корисна, щоб програміст чітко уявляв модель, якої він обмежений, і в термінах якої йому потрібно мислити при проектуванні програми.

Простота синтаксису, прозорість інтерпретації мовних конструкцій. Наприклад, синтаксис мови Python настільки простий, що його опис поміщається на одну сторінку. Це дозволяє програмісту завжди розуміти те, що він написав. Простота синтаксису, яка з одного боку є обмеженням, може бути дуже корисною, оскільки дозволяє писати прості програми і не думати про те, як же саме компілятор (інтерпретатор) відтранслює ту чи іншу програму.

Багатогранність і гнучкість, можливість писати складні програми коротко і красиво. Такою властивістю володіють зараз мови Perl, Ruby, Python. Але слід зазначити, що така універсальність мов може мати і недоліки, так як часто призводить до зайвого ускладнення синтаксису. Наприклад, дуже багатогранний Perl, він багатий різними конструкціями і хитрими штучками, які дозволяють записувати складну логіку дуже коротко. В результаті дуже легко написати програми, які потім неможливо читати. Втім, те ж саме стосується і мов C і C++. Мовам Ruby, Python багатогранність дається з меншими втратами, ніж Perl і C++.

Наявність стандартних бібліотек і наявність можливостей інтеграції проектів один з одним і з іншими системами і технологіями. Мови надають можливості для роботи з базами даних, для створення графічних інтерфейсів, для роботи з мережевими протоколами і створення додатків з архітектурою клієнт-сервер. Сьогодні йде безперервне змагання між скриптовими мовами програмування типу PHP, Ruby, Python, Perl та ін. В тому, наскільки добре розвинені в них кошти інтеграції з різними технологіями. Хтось уміє працювати з OpenGL, а хтось ні [1].

Можливість розробляти адаптивні системи. Мова має бути такою, щоб програми, написані на ній, чи не були відсталими і неповороткими. Мова повинна допускати можливість внесення малих змін в код, щоб підлаштовуватися під динамічно змінюючим і ускладнюючим завданням. Наріжними каменями адаптивності мовних програмних засобів є гнучка багаторівнева модульність (як у мов Java, Ruby, Python) простота засобів експорту та імпорту функціональності (маються на увазі засоби, спрямовані на те, щоб проекти могли ділитися один з одним класами, об'єктами і функціями) і засоби підтримки рефакторинга – глобальних революційних змін коду, що проходять крізь модулі і спрямованих на поліпшення читання коду і позбавлення від нагромадженої в процесі еволюції вантажу непотрібної функціональності.

Мова Python сьогодні перемає в номінації «простота синтаксису», а Perl більш, ніж будь-яка інша мова зручна для обробки текстів і CGI-скриптинга. Мова Python в принципі створювалася як мова інтегратор. З його допомогою можна інтегрувати різні додатки і створювати свої власні пакети і нові макромови.

В основі програмування для ЕОМ лежить поняття алгоритмізації, що розглядається в широкому сенсі як процес розробки і опису алгоритму засобами заданої мови. Однак алгоритмізація як метод, на який спирається спілкування людини з формалізованим виконавцем (автоматом), пов'язана не тільки зі складанням програм для ЕОМ. Так само як і моделювання, алгоритмізація – це загальний метод інформатики. Процеси управління в різних системах зводяться до реалізації певних алгоритмів. З побудовою алгоритмів пов'язано і створення найпростіших автоматичних пристроїв, і розробка автоматизованих систем управління складними виробничими процесами.

Фундаментальні основи алгоритмізації лежать в суто теоретичній області сучасної математики – теорії алгоритмів, проте, алгоритмізація в широкому практичному сенсі розуміється як набір певних практичних прийомів, заснованих на особливих специфічних навичок раціонального мислення про алгоритми. Добре відомо, що уявлення про алгоритмічних процесах і способи їх опису формувалися (хоча і неявно) в свідомості учнів при вивченні шкільних дисциплін ще до появи інформатики та обчислювальної техніки. Основна роль серед шкільних дисциплін при цьому випала математиці, в якій операційні та алгоритмічні дії спочатку становили один з істотних елементів навчальної діяльності. Дійсно, вміння формулювати, записувати, перевіряти математичні алгоритми, а також точно виконувати їх завжди складали

найважливіший компонент математичної культури студента, хоча сам термін «алгоритм» міг при цьому в шкільних навчальних програмах і не вживатися.

З поширенням ЕОМ і програмування цей сектор математичної культури став набувати самостійного значення, потрібно лише доповнити його за рахунок найбільш загальнозначущих компонентів алгоритмізації. Утворена таким чином сукупність специфічних понять, умінь і навичок, яка визначає новий елемент загальної культури кожної сучасної людини і претендує з цієї причини на включення в загальну шкільну освіту (як і в розряд нових понять теорії і методики шкільного навчання), отримала назву алгоритмічної культури учнів.

Все наполегливіше ставиться питання про введення в коледжі загальноосвітніх курсів (розділів), присвячених вивченню елементів кібернетики, ЕОМ і програмування, в його обговоренні поряд з методистами беруть участь відомі математики. У той же час досліджуються змістовно-методичні аспекти міжпредметних впливу алгоритмізації на традиційні предмети і, перш за все, математику через мову, алгоритмічну спрямованість змісту, посилення уваги до прикладної стороні знань і т.п. Перспективна значимість цих робіт в тому, що вони розглядали саме ті аспекти глибокого впливу ідей і методів програмування на утримання і процес навчання, недолік яких в повній мірі став проявлятися в умовах рішучої експансії комп'ютеризації коледжу, гримнула десятиліття потому.

Література

1. Байденко, В.І. Компетенції у професійній освіті: (до освоєння компетентнісного підходу) : [Метод. посібник] / В. І. Байденко. – Москва : Дослідницький центр проблем якості підготовки фахівців, 2005. – 114 с.
2. Бакланова М.Л. Сучасний стан реалізації положень Болонської декларації у вищих навчальних закладах І-ІІ рівнів акредитації // Тези науково-практичної конференції «Організація навчально-виховного процесу у вищій школі в світлі входження України в Європейський освітній простір». – Бердянськ : БДПУ, 2007. – С. 53-55.
3. Богданович В. Ефективність творчої діяльності на заняттях інформатики в коледжах // Наука, освіта, молодь : матеріали Дев'ятої Всеукраїнської студентської наукової конференції. – Умань: ФОП Жовтий О.О., 2016 – с.32-34.
4. Лапчик, М.П. Методика преподавания информатики [Текст] / М.П. Лапчик, И.Г. Семакин, Е.К. Хенер. – Москва : Академия, 2007.- 622 с.
5. Олейникова, О.Н. Розробка модульних програм, заснованих на компетенціях: навчальний посібник / О.М. Олейникова, А.А. Муравйова, Ю.В. Коновалова, Є.В. Сартакова. – М.: Альфа-М, 2005. – 288с.

References

1. Bajdenko, V.I. Kompetencyi u profesijnij osviti: (do osvoyennya kompetentnissnogo pidxodu) : [Metod. posibny'k] / V. I. Bajdenko. – M. : Doslidny'cz'ky'j centr problem yakosti pidgotovky' faxivciv, 2005. – 114 s.
2. Baklanova M.L. Suchasny'j stan realizaciyi polozhen' Bolons'koyi deklaraciyi u vy'shhy'x navchal'ny'x zakladox I-II rivniv akredytaciyi // Tezy' naukovoprakty'chnoyi konferenciyi «Organizaciya navchal'no-vy'xovnogo procesu u vy'shhiy shkoli v svitli vxodzhen'nyya Ukrayiny' v Yevropejs'ky'j osvitnij prostir». – Berdyans'k: BDPU, 2007. – S. 53-55.
3. Bogdanovy'ch V. Efekty'vnist' tvorchoyi diyal'nosti na zanyattiyax informaty'ky' v koledzhax. // Nauka, osvita, molod': materialy' Dev'yatoyi Vseukrayins'koyi students'koyi naukovo'yi konferenciyi. – Uman': FOP Zhovty'j O.O., 2016 – s.32-34.
4. Lapchy'k, M.P. Metody'ka prepodavany'ya y'nformaty'ky' [Tekst] / M.P. Lapchy'k, Y'.G. Semaky'n, E.K. Xener.- M.: Akademy'ya, 2007.- 622 s.
5. Olejny'kova, O.N. Rozrobka modul'ny'x program, zasnovany'x na kompetencyax: navchal'ny'j posibny'k / O.M. Olejny'kova, A.A. Muravjova, Yu.V. Konovalova, Ye.V. Sartakova. – M.: Al'fa-M, 2005. – 288s.

УДК 371.72/378.047:33(043.3).355

СУТНІСТЬ, ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ «КУЛЬТУРА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА-ПРИКОРДОННИКА»

К. В. Пантелєєв

У статті розкрито актуальні питання культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників. Визначено зміст понять «культура», «здоров'я», «здоров'язбереження». Виокремлено зміст поняття «формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників». Виділено основні етапи формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників.

Детально визначено та структуровано склад культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників, зокрема: знаннєвий компонент, мотиваційно-ціннісний, операційно-технологічний та рефлексивний компоненти.

Ключові слова: культура, здоров'я, майбутні офіцери-прикордонники, професійна підготовка, здоровий спосіб життя, культура здоров'язбереження, структура, компоненти.

СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРУ ПОНЯТИЕ «КУЛЬТУРА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ-ПОГРАНИЧНИКА

К. В. Пантелеев

В статье раскрыто актуальные вопросы культуры сохранения здоровья будущих офицеров-пограничников. Определено содержание понятий «культура», «здоровье», «сохранение здоровья». Раскрыто содержание понятия «формирование культуры сохранения здоровья будущих офицеров-пограничников». Выделены основные этапы формирования культуры сохранения здоровья будущих офицеров-пограничников.

Детально определен и структурирован состав культуры сохранения здоровья будущих офицеров-пограничников, в частности: компонент знаний, мотивационно-ценностный, операционно-технологический и рефлексивный компоненты.

Ключевые слова: культура, здоровье, будущие офицеры-пограничники, профессиональная подготовка, здоровый образ жизни, культура сохранения здоровья, структура, компоненты.

ESSENCE, CONTENT AND STRUCTURE THE CONCEPT «CULTURE OF HEALTHY SAVING OF FUTURE OFFICERS BORDER»

K.V. Panteleev

The article reveals topical issues of culture of health preservation of future officers-border guards. The content of the concepts «culture», «health», «health preservation» is defined. The content of the concept of «forming a culture of preserving the health of future border officers» is disclosed. The main stages of formation of the culture of culture of preservation of health of the future officers-frontier guards are allocated.

The content of the culture of health preservation of future border officers is represented by such dominant components: compliance with hygiene standards, the level of quality and safety of educational conditions, leisure and everyday life; Level of motor activity; Safety of intimate life; Rational healthy eating; Cadets reflect the importance of a healthy lifestyle; Level of knowledge on health preservation.

The composition of the culture of preserving the health of future border officers, in particular: the knowledge component, the motivational value, the operational-technological and the reflective components, has been defined in detail and structured.

Keywords: culture, health, future border officers, vocational training, healthy lifestyle, culture of health preservation, structure, components.

У сучасному освітньому середовищі пріоритетним є здоровий спосіб життя. Значення культури здорового способу життя обумовлене потребами збереження здоров'я, а також існуючими загрозами щодо погіршення стану здоров'я українського населення та сучасною зовнішньополітичною ситуацією.

Система правоохоронних органів української держави знаходиться в стані реформування, ефективність якого залежить від багатьох вагомих факторів. Більшість цих факторів у кінцевому результаті мають забезпечити високий рівень сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців. Не є винятком і прикордонне відомство України. У майбутніх офіцерів-прикордонників в процесі професійної підготовки потрібно сформувати надійні соціальні орієнтири, здатність адекватно долати виклики та небезпеки сучасного соціального життя, а також залишатись фізично та психічно здоровими особистостями.

Метою статті є аналіз проблеми формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників як складової їхньої професійної підготовки та уточнення сутності, змісту й структури поняття «культура здоров'язбереження майбутнього офіцера-прикордонника».

Ключовим показником, що визначає специфіку діяльності прикордонного відомства країни є здоров'я його персоналу. Проблеми, що пов'язані зі здоров'ям українських прикордонників, на сьогодні не відображені у фундаментальних наукових працях. Узагальнений аналіз наукової літератури щодо проблеми формування культури здоров'язбереження свідчить про існування наукових доробок педагогів, психологів, філософів, культурологів, соціологів, медиків та генетиків.

Аналіз світових нормативно-правових актів, а також вітчизняного законодавства щодо сприяння впровадженню здорового способу життя, свідчить про те, що світова спільнота активно усвідомлює необхідність забезпечення права людини на збереження та зміцнення здоров'я. Таке право передбачене Декларацією прав людини, Європейською соціальною хартією та багатьма іншими міжнародними документами. Проблема сприяння здоровому способу життя відображена в низці спеціальних документів, що приймалися під час міжнародних конференцій з проблем пропаганди здорового способу життя [5].

Аналіз наукової педагогічної літератури свідчить, що у XX столітті актуалізувались дослідження пов'язані із проблемою ефективних методів у збереженні здоров'я людини. Особливої актуальності набувають надбання Г. Ващенко, П. Лесгафта, О. Сухомлинського [2]. Учені І. Матюшин, Ю. Мельник,

В. Скумін започатковують рух, що передбачає формування здоров'я через культуру [4]. Сучасні дослідження проблеми формування здоров'я представлені в працях В. Горашука [3], О. Маркова [4] та ін. Загально визнаним стає твердження про те, що потреба в здоров'ї має перетворюватись у культурну потребу та стати нормою життя особистості.

Існують різноманітні погляди на сутність поняття «здоров'я», але до сьогодні немає єдиного та узгодженого визначення цього поняття. Таку ситуацію пояснюють складністю, неоднозначністю та багатогранністю явища «здоров'я». Усеосяжність поняття створює труднощі у використанні його в науковому дослідженні.

Під поняттям «здоров'я» відтворено чимало різних смислів та відтінків, що належать до різних наукових галузей. Проте незмінним є той факт, що це поняття відображає характеристику людського існування, а вона, в свою чергу, існує в будь-якій культурі та переживає зміни, переоцінки, оновлення тощо [3].

Популярним на сьогодні є поняття «практично здорова людина», що виникло у 1998 році та визначається як стан людини, за якого патологічні зміни не впливають на її життєве світосприйняття та працездатність. Водночас нас зацікавили компоненти, які складають здоров'я людини:

- фізичне здоров'я – рівень росту та розвитку органів та систем в організмі, а також морфологічні та функціональні особливості, що полегшують адаптаційні процеси;
- психічне здоров'я – рівень розвитку емоційної, вольової та мотиваційної сфер, самосвідомості, рівень адекватної поведінкової реакції тощо;
- соматичне здоров'я – біологічна програма існування людини;
- моральне здоров'я – система цінностей, поглядів, переконань, мотивів поведінки.

Учений В. Розін в своїх наукових дослідженнях запропонував поєднати проблему формування культури та здоров'я особистості. На його думку, здоров'я є культурним феноменом, який пов'язаний не з природними факторами, а соціальними. Учений розглядав здоров'я як філософську проблему, зокрема як феномен культури [6].

Вирішення проблеми формування культури здоров'язбереження в процесі професійної підготовки передбачає створення умов для майбутніх фахівців щодо усвідомлення значення здоров'я для повноцінного професійного та повсякденного життя та орієнтації на збереження здоров'я.

До складу поняття культура «здоров'язбереження» термін «культура» відображає освіту, спосіб життя та світогляд, мораль, тобто є комплексом багатьох наук.

Культура в нашому дослідженні виступає як специфічна сфера життя, що має бурхливий історичний розвиток. У зв'язку із цим, культуру тривалий час у наукових працях пов'язували уявленнями про дії, зусилля, які покликані щось змінити.

Проте на сьогодні культура відчула глибокий аналіз своєї сутності. Нам імпонує таке визначення культури, за якого вона є культурною реальністю, системним способом буття, є спектром практичної та духовної діяльності людини, її ставлення до об'єктивної реальності та самої себе [5].

Отже, аналіз понять «здоров'я» та «культура» дає можливість дослідити сутність поняття «культура здоров'язбереження».

Культурна особистість є зобов'язана бути «творцем здоров'я», а тому культура здоров'язбереження, на нашу думку, є певним обсягом знань, умінь та навичок про здоровий спосіб життя, гуманістичні орієнтації, а також умінням правильно використовувати фізичні, психічні та духовні резерви організму людини.

Для майбутніх офіцерів-прикордонників значення культури здоров'язбереження значно зростає у зв'язку із особливостями освітньої діяльності та специфікою майбутньої професійної діяльності. Особливостями освітньої діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників є:

- зв'язок між освітньою діяльністю та виконання службових обов'язків, (іноді в умовах повної бойової готовності);
- обов'язкове вивчення військово-спеціальних дисциплін;
- професійна підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників має практичну спрямованість, результатом якої є виїзди на полігони, польовий навчальний центр;
- застосування реальної бойової техніки та озброєння щодо охорони та захисту державного кордону;
- освітній процес реалізується в межах статутної організації, для якої характерна ієрархія, регламентовані керівні документи тощо.

У зв'язку із викладеним вище матеріалом вважаю, що формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників є передумовою їхньої самореалізації, активної професійної та повсякденної діяльності, довголіття, реалізації внутрішніх резервів організму.

Формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників є складовою їхньої загальної культури та професійної компетентності.

Поняття культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників тісно пов'язане із поняттям їхнього здорового способу життя. У нашому дослідженні здоровим способом життя майбутнього офіцера-прикордонника є поєднання способів та форм його життєдіяльності, що забезпечують збереження та зміцнення здоров'я.

Формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників містить такі домінуючі компоненти: дотримання правил гігієни; рівень якості та безпеки освітніх умов, дозвілля та побут; рівень рухової активності; безпечність інтимного життя; раціональне здорове харчування; рефлексія курсантами важливості здорового способу життя; рівень знань зі збереження здоров'я.

Процес формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників проаналізовано нами на основі змістовного вивчення термінів «культура», «здоров'я», «здоровий спосіб життя», вивчення особливостей їх освітньої діяльності.

Отже, формування культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників ґрунтується на декількох ключових етапах:

- когнітивний етап – характеризується поглибленням знань про здоров'я та здоровий спосіб життя, підвищення рівня культури щодо вивчення індивідуальних особливостей свого організму. На цьому етапі відбувається створення основи формування установок щодо здорового способу життя, формування початкового рівня культури здоров'язбереження. Основними психолого-педагогічними методами є спостереження, лекції, диспути, бесіди, тестування та анкетування;
- оцінний етап характеризується появою самостійної адекватної оцінки власного стану здоров'я та відповідного рівня культури здоров'язбереження. Науково-педагогічний склад на цьому етапі повинен залучати майбутніх фахівців прикордонного відомства до самостійної роботи, навчити таким методам як самооцінка, самоаналіз, самопрогнозування власного здоров'я. Потрібно також спрямовувати курсантів-прикордонників на пошуки методів збереження, загартування та зміцнення здоров'я;
- активний етап характеризується наполегливим ставленням до себе, зокрема до свого здоров'я. Науково-педагогічному складу та командирам підрозділів варто створити такі умови, що забезпечать вироблення потреби в проведенні заходів щодо самооздоровлення курсантів-прикордонників.

Таким чином, формування культури здоров'язбереження є одним з важливих факторів у формуванні, збереженні та зміцненні культури здоров'я майбутніх офіцерів-прикордонників. Оскільки освітня діяльність курсантів-прикордонників проходить у динамічній інформаційно-енергетичній атмосфері, то важливо сформувати їх високий рівень культури здоров'язбереження [7].

Культура здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників є результатом його поєднання екологічної, валеологічної освіти та фізичного виховання. Така культура має прояв у вигляді сформованості готовності розв'язувати самостійно завдання щодо підтримки, зміцнення та збереження здоров'я. Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що культура здоров'язбереження майбутніх фахівців є поліфункціональною, універсальною, а також дає можливість враховувати основні (базові) види діяльності особистості [1].

У зв'язку із тим, що культура здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників інтегрує гносеологічну, ціннісну, фізичну, комунікативну та естетичну види діяльності, уважаємо за доцільне виокремити в структурі культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників такі компоненти:

- *знансвий* – це сформована система знань щодо закономірностей збереження та розвитку здоров'я та прагнення до самоосвіти у питаннях здоров'язбереження;
- *мотиваційно-ціннісний* – система цінностей особистості офіцера-прикордонника (провідна цінність – збереження здоров'я);
- *операційно-технологічний* – являє собою систему умінь щодо здоров'язбереження та сформовану готовність щодо реалізації здоров'язберігаючих моделей життя;
- *рефлексивний* – усвідомленість майбутніми офіцерами-прикордонниками значення культури здоров'язбереження в повсякденному житті та професійній діяльності.

Отже, системний аналіз у науковій літературі уявлень щодо сутності та змісту культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників, дав можливість визначити її компонентний склад та його зміст.

Отже, теоретичний аналіз проблеми формування культури здоров'язбереження розкриває зміст понять «культура», «здоров'я», «здоровий спосіб життя» як у цілому, так і для майбутніх офіцерів-прикордонників. На основі узагальнення теоретичного аналізу різнопланової наукової літератури визначено зміст поняття «культура здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників», а також детально визначено та структуровано її компонентний склад.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямку є: обґрунтування критеріїв та показників сформованості культури здоров'язбереження майбутніх офіцерів-прикордонників, а також створення експериментальних методик; узагальнення педагогічних умов формування цієї значущої для професійної діяльності здатності офіцера під час його навчання у ВНЗ; питання, пов'язані з формуванням у майбутніх офіцерів-прикордонників професійних компетентностей щодо формування культури здоров'язбереження; удосконалення діагностичних методик та технологій, спрямованих на виявлення рівнів сформованості культури здоров'язбереження.

Література

1. Виленский, М. Я. Профессиональная направленность физического воспитания студентов педагогических специальностей: учеб. пособие для студентов пед. спец. вузов / М. Я. Виленский. – Москва : Высш. шк., 1989. – 159 с.
2. Горашук В. П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика) / В. П. Горашук. – Луганск : Альма-матер, 2003. – 376 с.
3. Горашук В. П. Теоретичні підходи до формування культури здоров'я школярів / В. П. Горашук // Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного інституту ім. П. Д. Осипенко (Педагогічні науки) : у 2-х ч. – Ч. 2. – Бердянськ, 2002. – С. 128–136.
4. Маркова О. В. Виховання здорового способу життя учнів старшого підліткового віку з ослабленим здоров'ям: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Маркова Олена Віталіївна. – Кіровоград, 2011. – 292 с.
5. Міценко І. М. Організаційно-економічний механізм регулювання безпеки життєдіяльності : автореф. дис. ... д-ра екон. наук: 08.02.03 / І. М. Миценко; НАН України. Ін-т економіки пром-сті. – Донецьк, 2005. – 30 с. – укр.
6. Сущенко Л. П. Здоровий спосіб життя людини як об'єкт соціального пізнання : дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.03 / Людмила Петрівна Сущенко ; Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя, 1997. – 185 с.
7. Kenneth, D. Brubaker The importance of physical education in today's schools: Diss. Submitted to College of Education Ashland University in partial fulfillment of the Requirements for the Degree Doct. of Education in Educational Leadership / D. Kenneth. – Ashland, OH. – 2011. – 88 p.

References

1. Vilenskiy, M. Ya. Professionalnaya napravlenost fizicheskogo vospitaniya studentov pedagogicheskikh spetsialnostey: ucheb. posobie dlya studentov ped. spets. vuzov / M. Ya. Vilenskiy. – M.: Vyssh. shk., 1989. – 159 s.
2. Gorashuk V. P. Formirovanie kulturyi zdorovya shkolnikov (teoriya i praktika) / V. P. Gorashuk. – Lugansk : Alma-mater, 2003. – 376 s.
3. Gorashuk V. P. Teoretichni pldhodi do formuvannya kulturi zdorov'ya shkolyariv / V. P. Gorashuk // Zb. nauk. prats Berdyanskogo derzhavnogo pedagogichnogo Institutu Im. P. D. Osipenko (Pedagogichni nauki) : u 2-h ch. – Ch. 2. – Berdyansk, 2002. – S. 128–136.
4. Markova O. V. Vihovannya zdorovogo sposobu zhittya uchniv starshogo pldlitkovogo viku z oslablenim zdorov'yam: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.07 / Markova Olena Vitaliyivna. – Kirovograd, 2011. – 292s.
5. Mitsenko I. M. Organizatsiyno-ekonomichniy mehanizm reguluvannya bezpeki zhyttediyalnosty: Avtoref. dis. ... d-ra ekon. nauk: 08.02.03 / I. M. Mitsenko; NAN Ukraini. In-t ekonomiki prom-sti. – Donetsk, 2005. – 30 s. – ukr.
6. Suschenko L. P. Zdoroviy sposib zhittya lyudini yak ob'ekt sotsialnogo plznannya: dis. ... kand. filosof. nauk: 09.00.03 / Lyudmila Petrivna Suschenko ; Zaporizkiy derzh. un-t. – Zaporizhzhya, 1997. – 185 s.
7. Kenneth, D. Brubaker The importance of physical education in today's schools: Diss. Submitted to College of Education Ashland University in partial fulfillment of the Requirements for the Degree Doct. of Education in Educational Leadership / D. Kenneth. – Ashland, OH. – 2011. – 88 p.

УДК 378.147:7

РОЛЬ ЗАСОБІВ КОМПОЗИЦІЇ ПРОСТОРОВИХ МИСТЕЦТВ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА

М. О. Пічкур, О. В. Семенова

У статті обґрунтовано нову класифікацію засобів композиції просторових мистецтв, що охоплює формально-естетичну й образно-семантичну групи, у першій з яких закономірними засобами визначено супідрядність, масштабність, пропорційність і ритмічність; у другій – абстрактність, асоціативність, символізм і типовість. У кожній із них виокремлено низку вибіркових засобів. Окрему групу складають специфічні засоби. Аргументовано положення про провідне значення засобів композиції в творчому розвитку особистості майбутнього художника-педагога.

Ключові слова: засоби композиції, просторові мистецтва, творча особистість, майбутній художник-педагог.

РОЛЬ СРЕДСТВ КОМПОЗИЦИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ИСКУССТВ В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА

Н. А. Пичкур, Е. В. Семенова

В статье обоснована новая классификация средств композиции пространственных искусств, охватывающая формально-эстетическую и образно-семантическую группы, в первой из которых закономерными средствами определены соподчиненность, масштабность, пропорциональность и ритмичность; во второй – абстрактность, ассоциативность, символизм и типичность. В каждой из них выделен ряд выборочных средств. Отдельную группу составляют специфические средства. Обосновано положение о ведущем значении средств композиции в творческом развитии личности будущего художника-педагога.

Ключевые слова: средства композиции, пространственные искусства, творческая личность, будущий художник-педагог.

THE ROLE OF MEANS OF COMPOSITION OF SPATIAL ARTS IN THE FORMATION OF A CREATIVE PERSONALITY OF THE FUTURE ARTIST-TEACHER

M.O. Pichkur, E. V. Semenova

In the high school is not enough attention paid to creative-training potential of means of composition in the mastery of professional disciplines of the future teachers of fine arts. There is a lack of systematic understanding of the spatial composition tools, also their role in the formation of a creative personality of the artist is not identified. Based on the analytical review of the works of the compositions of different authors a new classification of means the composition of spatial arts that encompasses the formal aesthetic and figuratively-semantic groups is grounded. In the formal aesthetic group subordination, scale, implement and rhythm are defined by a regular means; in figuratively-semantic group an abstraction, associativity, symbolism and typicality are defined by a regular means. In each of them the several optional features such as statics/dynamics, symmetry/asymmetry, contrast/nuance, story/plot, novelty/standard, polysemy/monosomy and other opposing features are outlined. A separate group is composing form-building, plastic, material and performing specific features. Established that the means of composition is leading methodological tool of artistic activity, the use of which is accompanied by a complex creative process of creating unique, harmonious arrangement of different materials, achieving formal and contextual integrity of all components of the composition based on structuring and consistency. It is proved on the theoretical and practical levels that maximum absorption of means of composition in the process of studying professional disciplines by the future artist-teacher plays an important role in the formation of his personality, because this accelerates the development of the emotional sphere, mobilizing creative potential, providing of the transformation of professional knowledge into practical area of form-building.

Keywords: means of composition, spatial art, creative personality, the future artist-teacher.

На необхідності формування творчої особистості педагога національної школи наголошено в Законі України «Про вищу освіту», «Державній програмі «Вчитель»», «Стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». У контексті професійної підготовки майбутнього художника-педагога чимало положень цих освітніх документів реалізовано в дослідженнях О. Кайдановської, С. Коновець, О. Музики, О. Смірної, Г. Сотської, В. Щербини та ін. Однак проблема формування його професіоналізму в царині художньої творчості не була предметом окремого наукового пошуку. Водночас, для її розв'язання нині склалися певні передумови. Це, насамперед, широко розгорнуті психологічні студії творчого розвитку особистості (Л. Виготський, В. Моляко, С. Яланська та ін.), праці із численних питань художньої творчості в різних видах образотворчого мистецтва (В. Зінченко, В. Кузін, В. Щербаков та ін.), методичні розробки щодо створення композиції художнього твору (О. Половна-Васильєва, І. Туманов, Ю. Шарапова та ін.) тощо. Практика опанування студентами фаховими дисциплінами показує, що провідна роль у їхньому творчому освоєнні належить засобам композиції. Проте у вищій школі недостатньо уваги приділяють творчо-розвивальному потенціалу засобів композиції в опануванні майбутніми вчителями образотворчого мистецтва фаховими дисциплінами.

У контексті творчого розвитку особистості майбутнього художника-педагога на виключній ролі оволодіння засобами композиції чимало уваги приділено вченими в дослідженнях і публікаціях, зокрема в Г. Сотської доведено важливе значення оволодіння студентами засобами композиції для розвитку просторової уяви та художньо-творчого мислення, І. Туманова наголошує на тому, що цілеспрямоване освоєння та використання різноманітних можливостей зображально-виражальних засобів просторових мистецтв сприяє розвитку індивідуальних якостей, А. Яланський (обґрунтовує актуальність засвоєння композиції як фахової навчальної дисципліни в цілому і її засобів, зокрема, К. Горчинська акцентує на тому, що завдяки вивченню засобів композиції в студентів розвивається творча ініціатива та художньо-творчі здібності). Однак ґрунтовний аналіз цих та інших наукових доробків засвідчує відсутність системного розуміння засобів композиції просторових мистецтв, недостатню розробленість теоретичних положень, що визначають їхнє місце й роль у формуванні творчої особистості митця.

Мета статті – удосконалити класифікацію засобів композиції просторових мистецтв та виявити їх комплексний вплив на формування творчої особистості майбутнього художника-педагога.

Серед наукової літератури є чимало праць різних авторів (Є. Григорян, Ф. Ковальов, І. Редько, І. Туманов, Є. Шорохов та ін.), що присвячені з'ясуванню сутності й класифікації засобів композиції просторових мистецтв. Однак усі вони не репрезентують науково обґрунтованої системи. Зокрема, варто наголосити на фактові ототожнення, підміни різних понять композиції, наприклад, окремі засоби художнього формотворення (симетрія, контраст, пропорція та ін.) позиціонують як закони. Водночас, варто наголосити, що автори праць усталено оперують такими найважливішими поняттями композиції, як «закон», «принцип» і «засіб». Також широкоживаними є допоміжні категорії методології художньої діяльності – правила, прийоми й методи, що є частковими щодо специфіки конкретного виду мистецтва. Це пояснюється тим, що композиція – це жива, динамічна система, елементи якої переплетені між собою й припускають взаємний перехід. Тому засобам композиції властива багатоплановість. Вони можуть стати властивостями художньої форми; розглядатися як принципи, методи, прийоми побудови твору; одночасно виступати засобами гармонізації, емоційної та художньої виразності форми й змісту композиції. Властивості матеріалу також є засобами композиції.

Із мистецької практики відомо, що І. Репін, будучи вже відомим художником, згадував як у молодості закони композиції не давали йому спокою. І. Крамської наголошував, що «ці кляті закони», існують поза особистим смаком і темпераментом художника.

У науковій літературі частим є твердження, що композиція в мистецтві сама є категорією закону. Так, дослідниця Ю. Шарапова вважає: «Композицію слід розглядати як закон, на якому ґрунтується споруда твору і який приймає всі рівні зображення ідейного задуму дій, що проходять усі ступені художнього пізнання» [8, С. 6]. Водночас, радянський мистецтвознавець у галузі архітектури В. Кринський розуміє композицію як певний «набір» закономірностей для гармонізації форми. На його думку, закономірності є абстракціями, виробленими на основі аналізу будови природних форм – рослин, людського тіла, а також аналізу творів мистецтва [4, С. 18-19].

Якщо розглядати композицію як закон, то стає очевидним, що вона не може містити в собі ще якісь закони. Адже закон композиції – це впорядкованість зв'язків і відносин елементів системи між собою. Їх доцільно розрізняти на функціонально необхідні та допоміжні.

У книзі «Композиція в живопису» М. Волков пише: «Єдність та цілісність (цілісність) – важлива ознака композиції. У завершеній композиції все підлягає єдиній меті, ідеї, художньому задуму. Ця єдність визначається й у сюжетно-образному рішенні твору, і в гармонійній підпорядкованості форм. У єдності змісту та форми полягає гармонійність цілого – необхідна умова композиційної побудови, її важлива ознака» [1, с. 122].

Таким чином, композиція є стійким явищем мистецтвознавчої теорії та художньої практики, тобто об'єктивним законом, що в процесуальному (побудова), перцептивному (сприйняття), результативному (матеріальний об'єкт) аспектах діє з метою репрезентації єдності й цілісності (гармонії) формально-естетичних і образно-семантичних засобів за принципами структурності й системності.

У значній кількості довідникової літератури подано чимало різних визначень поняття «засіб». Не вдаючись до детального аналізу, зазначимо, що загалом цей термін доцільно трактувати як знаряддя діяльності, прийом і спосіб дії для досягнення чого-небудь. Тобто під засобом потрібно розуміти те, що своїм застосуванням сприяє досягненню певної мети діяльності. Звідси, апіорно, що засіб є провідною категорією методології діяльності як науки про її організацію.

Діяльнісний аспект композиції неодмінно передбачає наявність мети у формі задуму чи ідеї твору, визначення певних просторово-часових меж, структурування внутрішньої будови, досягнення цілісності і єдності складників. Організація такої діяльності полягає в її логічному структуруванні, упорядкуванні та використанні відповідних засобів у такому порядку: уява – мислення – формотворення. Завдяки такому алгоритму досягається цілісність і гармонія складників композиції, що воєдино пов'язує художні образи для наповнення змістом мистецького твору.

Образність композиції впливає на емоційно-сміслову сферу глядача. Вона досягається завдяки семантиці, асоціативності та принципам художньо-образного мислення художника. Семантика – це знакова система художньої форми, що функціонує для розкодування глядачем візуальної інформації. Асоціативність – зіставлення сприйманого візуального матеріалу із раніше побаченими та відомими явищами за параметрами форми, кольору, фактури, текстури тощо. Художньо-образне мислення визначають за допомоги метафоричних, символічних, алегоричних, омонімічних, синонімічних та метаморфічних принципів.

Будучи своєрідними інструментами художньо-творчої діяльності, засоби композиції забезпечують її необхідні властивості і якості, які оцінює глядач у процесі візуального сприйняття високоорганізованої форми. Серед значної кількості їх доцільно розрізняти постійні та мінливі. Наприклад, композиція

живописного пейзажу, у якому відтворено стан природи сонячного дня будується на контрасті кольорів, світла й тону. Тобто основною властивістю такої композиції є контрастність живописної пластики. Композиція краєвиду, що відображає туманний ранок, навпаки, будується за допомогою нюансу. Ознака контрасту тут має другорядне значення, або може й зовсім не фігурувати.

Постійні властивості обов'язкові для будь-якої художньої форми та є результатом поєднання мінливих властивостей. Вони сприймаються зором і створюють достатньо точну візуальну характеристику композиції твору за її образністю, супідрядністю складників, стильовою єдністю, масштабністю, пропорційністю. Згідно із поставленими завданнями створення художнього об'єкту, мінливі властивості вибірково застосовуються в окремих композиціях. Для них властива полярність наприклад, статичність / динамічність, симетричність / асиметричність, контрастність / нюансність, колористичність / монохромність та ін.

Отже, на основі викладеного матеріалу є підстави для виокремлення закономірних, вибіркокових та специфічних, відповідно до різновидів просторових мистецтв, засобів композиції, що ілюструє рисунок 1.

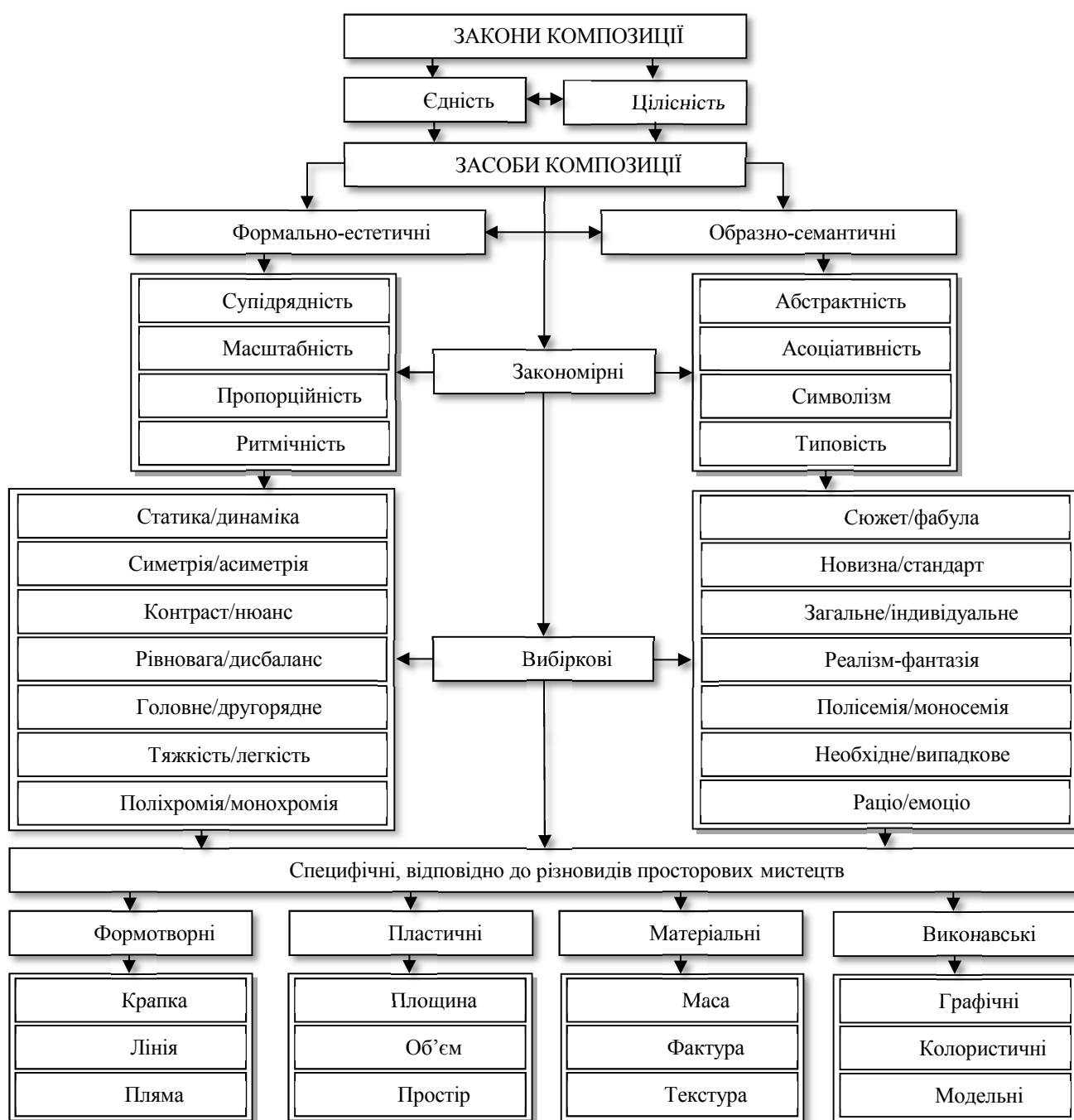


Рис. 1. Класифікація засобів композиції у просторових мистецтвах

Як бачимо, процес створення художньої композиції відбувається за законами єдності й цілісності, що досягається завдяки використанню формально-естетичного та образно-семантичного інструментарію. Кожен із них охоплює конкретні закономірні, вибіркові та специфічні (відповідно до різновидів просторових мистецтв) засоби. Так, для виявлення гармонійних ознак форми необхідно забезпечити супідрядність, масштабність, пропорційність і ритмічність її елементів. Щоб досягнути високої художньої образності твору, йому потрібно надати абстрактного, асоціативного й символічного змісту з одночасним виявленням семантики типового у відтворюваному явищі.

У процесі естетичної організації форми художник на свій вибір може скористатися такими засобами, як статика/динаміка, симетрія/асиметрія, контраст/нюанс, рівновага/дисбаланс, головне/другорядне, тяжкість/легкість, поліхромія/монохромія. Вибіркове оперування полярними концептами сюжету/фабули, новизни/стандарту, загального/індивідуального, реалізму/фантазії, полісемії/моносемії, необхідного/випадкового, раціонального/емоційного призведе до бажаної образно-семантичної результативності створюваної композиції.

Художньо-технологічний процес композиційної діяльності неодмінно має супроводжуватися використанням специфічних для кожного різновиду просторових мистецтв формотворних (крапка, лінія, пляма), пластичних (площина, об'єм, простір), матеріальних (маса, фактура, текстура) та виконавських (графічних, колористичних, модельних) засобів.

У процесі створення композиції художник використовує не все розмаїття виражальних засобів, а лише найнеобхідніші, тобто ті, що визначають характер форми. Наприклад, для створення композиції рослинного орнаменту найважливішим є метричний повтор стилізованого мотиву (суцвіття, гілка з плодами тощо), масштаб і пропорції зображувальних елементів (стебло, листя, квіти); додатково використовують такі специфічні засоби зображення, як колір, тон, контраст і нюанс, симетрія тощо. Звідси, використовуючи певний набір засобів композиції, автор твору автоматично дотримується притаманних їм законів, синтез яких являє собою композиційний прийом. Водночас, найважливіші на різних етапах композиційного пошуку закономірності впливають на добір конкретних засобів, надання переваги якомусь із них, установлення порядку послідовності їхнього використання.

Таким чином, надання єдності змісту й форми художнього твору, досягнення його довершеності, образної новизни забезпечується процесом цілеспрямованого використання засобів композиції.

Обґрунтованість окресленої класифікації засобів композиції в просторових мистецтвах пояснюється тим, що в процесуальному аспекті композиція має діяльнісну основу та відповідно позначається терміном «композиційна діяльність». Композиційна діяльність є процесом формотворення, що категоріально позначається актом створення художником, архітектором чи дизайнером форми згідно із загальними ціннісними настановами культури й тими або іншими вимогами, що мають відношення до естетичної виразності майбутнього об'єкта. Вона є складним творчим процесом цілеспрямованого відображення елементів композиції в побудові художнього твору, спрямованого на творчий розвиток особистості [8, с. 6].

Композиційна діяльність охоплює систему принципів її організації, що визначається терміном «творчий метод художника». Його сутність полягає в способі кодування переживань особистості за змістовим джерелом її естетичного ідеалу. Творча діяльність художника здійснюється на основі використання формальних і змістових засобів. Тому композиція є сутністю творчого процесу.

На визначальній ролі композиції як засобу художньо-естетичного розвитку особистості звертає увагу Г. Сотська, наголошуючи на тому, що сформовані композиційною діяльністю якості особистості становлять передумову повноцінної участі суб'єкта в універсальному процесі формотворення й фокусування яких у будь-якому виді діяльності робить цю діяльність конструктивно-творчою (продуктивною), а знання з композиції (розуміння найважливіших законів, правил, прийомів та засобів) мають важливе значення для розвитку просторової уяви та художньо-творчого мислення як складової частини естетичного виховання [5].

Акцентуючи на важливості розвитку індивідуальних якостей майбутніх фахівців сфери художньої освіти, І. Туманов цілком слушно стверджує, що вони мають володіти сучасними засобами, техніками і прийомами творчості. На думку вченого, це можливо лише при цілеспрямованому освоєнні та використанні різноманітних можливостей зображально-виражальних засобів просторових мистецтв [7, с. 8].

Називаючи композицію синонімом творчості, В. Щербина вказує, що її засоби в будь-якому виді й жанрі образотворчого мистецтва є головним інструментарієм творчої діяльності, яка складається з певних дій: від зародження ідеї до матеріальної реалізації художнього образу. На думку художника-педагога, композиція є «граматикою зображувальної форми». Саме тому в системі спеціальної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва провідна роль відводиться дисциплінам мистецького циклу, до яких належать як рисунок і живопис, так і композиція [9, с. 119].

Композиція торкається низки культурологічних проблем, що мають найважливіше значення в становленні й розвитку творчої особистості. За аналогією цього, Ю. Степанян та В. Ткачук стверджують,

що проблеми композиції (із засобами, їхніми властивостями й закономірностями) завжди були й залишаються актуальними для всіх тих, хто займається творчістю. Стрімкий плін часу й колосальна трансформація українського суспільства виявляють низку упущень у художньому баченні, знаннях про гармонію в композиції, високому професійному виконавчому рівні, тобто тих цінних якостей, якими повинен володіти художник для створення своїх робіт [6, с. 78].

На переконання народного художника України А. Яланського, актуальність засвоєння композиції як фахової навчальної дисципліни в цілому і її засобів, зокрема, полягає в тому, щоб вивести студентів із пасивного стану та активізувати їхні творчі здібності, художньо-образне мислення, візуальне сприйняття, пам'ять, уяву, виразне художнє формоутворення. Як науковець і педагог, він доходить висновку, що необхідна постановка таких творчих завдань, які спрямовані на розвиток художньо-образного мислення студентів, використання ними широкого спектру художніх матеріалів і технік, оригінального поєднання їх у композиції. Також ним виявлена залежність: «Чим вища майстерність художника, чим багатший його життєвий досвід, чим глибші його почуття та задум, тим сильніший вплив створених ним художніх образів на глядача» [10, с. 20].

Досліджуючи арсенал художньо-виражальних засобів і можливостей, утілених у мистецькі й дизайнерські твори, мистецтвознавець і приват-професор Львівської національної академії мистецтв В. Гудак наголошує на необхідності їхнього засвоєння задля становлення професійного рівня фахівців мистецьких ВНЗ України. На його переконання, для цього придатна історико-мистецька скарбниця всіх часів і народів, оскільки виражальні засоби (лінія, площа, тон, колір, форма, об'єм, фактура та ін.), за допомогою яких митці реалізовували свої твори як площинного (графіка, живопис), так і об'ємного (скульптура) характеру, є спільними й майже уніфікованими. Також він акцентує на важливості зосередження уваги студентів на різних і типових особливостях прояву й взаємодії форми, об'єму з простором у найбільш характерних їх ознаках [3].

На переконання К. Горчинської, завдяки вивченню засобів композиції у студентів розвивається творча ініціатива, власне бачення досліджуваного матеріалу, створюються сприятливі умови для виникнення у них нових художніх узагальнень, що в результаті веде до розвитку художньо-творчих здібностей [2].

Таким чином, місце і роль засобів композиції в системі професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва обґрунтовується низкою таких положень: провідне значення композиції – її творчий аспект: творчість є ідеальною моделлю композиційної діяльності й, навпаки, ця діяльність моделює творчий процес завдяки використанню засобів композиції; опанування закономірними, вибірковими й специфічними засобами композиції є провідним фактором, що зумовлює розвиток творчих здібностей, уяви, фантазії, асоціативно-образного й художнього мислення особистості; майстерне володіння майбутнім фахівцем засобами композиції визначає наявність у нього знань, умінь і навичок, що є універсальними для всіх видів просторового мистецтва; навчання композиції – це шлях до розв'язання проблеми композиційної грамоти й творчості на всіх етапах фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва; фактор методичної значущості композиції, що пов'язаний із сучасними умовами освітнього процесу, зумовлює розвиток інтенсивних форм розвитку художньо-творчої компетентності майбутнього художника-педагога.

Отже, нами встановлено, що засоби композиції є провідним методологічним інструментарієм художньої діяльності, використання яких супроводжується складним креативним процесом створення унікальних творів, гармонійного впорядкування різноманітних матеріалів, досягнення формальної й змістової цілісності всіх складників композиції на засадах структурованості й системності. Уточнено класифікацію закономірних, вибіркових та специфічних засобів композиції в просторових мистецтвах. Доведено, що на теоретичному й практичному рівнях максимальне засвоєння майбутнім художником-педагогом засобів композиції в процесі вивчення фахових дисциплін відіграє важливу роль у формуванні його творчої особистості, оскільки завдяки цьому прискорюється розвиток емоційної сфери, мобілізація креативного потенціалу, забезпечується трансформація фахових знань у практичну площину художнього формотворення.

Перспективу подальших наукових пошуків убачаємо в обґрунтуванні й реалізації педагогічних умов формування художньо-творчої компетентності майбутнього художника-педагога засобами композиції.

Література

1. Волков Н. Н. Композиция в живописи / Н. Н. Волков. – М. : Искусство, 1977. – 263 с.
2. Горчинська К. В. Методика розвитку художньо-творчих здібностей майбутніх учителів технологій у процесі вивчення курсу «Композиція костюма» [Електронний ресурс] / К. В. Горчинська. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_2_108_27.
3. Гудак В. А. Роль основ об'ємно-просторових композицій в формуванні пластичного мислення митця [Електронний ресурс] / В. А. Гудак. – Режим доступу : <http://nbuv.gov.ua/UJRN/had>.
4. Кринский В. Ф. Элементы архитектурно-пространственной композиции / В. Ф. Кринский, И. В. Ламцов, М. А.

Туркус. – М. : Стройиздат, 1967. – 168 с.

5. Сотська Г. І. Образотворче мистецтво як засіб формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва [Електронний ресурс] / Г. І. Сотська. – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua>.
6. Степанян Ю. Г. Про ідеологему сучасного композиційного поступу / Ю. Г. Степанян, В. І. Ткачук // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. – 2011. – № 3. – С. 76-78.
7. Туманов І. М. Рисунок, живопис, скульптура. Теоретико-методологічні основи комплексного навчання : навч. посіб. / І. М. Туманов. – Львів : Аверс, 2010. – 496 с.
8. Шарапова Ю. В. Методика формування композиційної діяльності у професійній підготовці майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – «Теорія та методика трудового навчання» / Ю. В. Шарапова. – Чернігів, 2010. – 20 с.
9. Щербина В. Г. Формування композиційних умінь і навичок у майбутніх учителів образотворчого мистецтва як показник їхньої педагогічної майстерності / В. Г. Щербина, Д. В. Щербина // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. ДВНЗ «Криворіз. нац. ун-т» / За ред. З. П. Бакум ; [редкол. : Н. І. Зеленкова (заст. ред.) та ін.]. – Кривий Ріг : ДВНЗ «КНУ», 2013. – С. 118-122.
10. Яланський А. Композиція пейзажу як фактор ефективного розвитку художньо-образного мислення студентів / Андрій Яланський // Українська академія мистецтва. – 2014. – Вип. 23. – С. 18-28.

References

1. Volkov N. N. Kompozitsiya v zhivopysy / N. N. Volkov. – M. : Yskusstvo, 1977. – 263 s.
2. Horchynska K. V. Metodyka rozvytku khudozhno-tvorchykh zdibnostei maibutnikh uchyteliv tekhnologii u protsesi vyvchennia kursu «Kompozitsiia kostiuma» [Elektronnyi resurs] / K. V. Horchynska. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_2_108_27.
3. Hudak V. A. Rol osnov obiemno-prostorovykh kompozitsii v formuvanni plastychnoho myslennia myttsia [Elektronnyi resurs] / V. A. Hudak. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/had_2012_2_19.
4. Krynskyi V. F. Elementy arkhytekturno-prostranstvennoi kompozitsii / V. F. Krynskyi, Y. V. Lamtsov, M. A. Turkus. – M. : Stroizdat, 1967. – 168 s.
5. Sotska H. I. Obrazotvorche mystetstvo yak zasib formuvannia estetychnoi kultury maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva [Elektronnyi resurs] / H. I. Sotska. – Rezhym dostupu : <http://www.nbu.gov.ua>.
6. Stepanian Y. H. Pro ideolohemu suchasnoho kompozitsiinoho postupu / Y. H. Stepanian, V. I. Tkachuk // Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyzainu i mystetstv. – 2011. – № 3. – С. 76-78.
7. Tumanov I. M. Rysunok, zhyvopys, skulptura. Teoretyko-metodolohichni osnovy kompleksnoho navchannia : navch. posib. / I. M. Tumanov. – Lviv. : Avers, 2010. – 496 s.
8. Sharapova Y. V. Metodyka formuvannia kompozitsiinoi diialnosti u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 – «Teoriia ta metodyka trudovoho navchannia» / Y. V. Sharapova. – Chernihiv, 2010. – 20 s.
9. Shcherbyna V. H. Formuvannia kompozitsiinykh umin i navychok u maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva yak pokaznyk yikhnoi pedahohichnoi maisternosti / V. H. Shcherbyna, D. V. Shcherbyna // Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkooly : zb. nauk. pr. DVNZ «Kryvoriz. nats. un-t» / Za red. Z. P. Bakum ; [redkol. : N. I. Zelenkova (zast. red.) ta in.]. – Kryvyi Rih : DVNZ «KNU», 2013. – S. 118-122.
10. Ialanskyi A. Kompozitsiia peizazhu yak faktor efektyvnoho rozvytku khudozhno-obraznoho myslennia studentiv / Andrii Yalanskyi // Ukrainka akademiia mystetstva. – 2014. – Vyp. 23. – S. 18-28.

УДК 378.14/74

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАЧАЛЬНИКА ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА СПОРТУ ВІЙСЬКОВИХ ЧАСТИН СУХОПУТНИХ ВІЙСЬК ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Д.В. Погребняк

У статті розглянуто особливості, сутність і зміст професійної та фахової компетентностей начальника фізичної підготовки в системі підвищення кваліфікації. В статті розглянуто особливості, сутність і зміст фахової компетентності. Запропоновано визначення поняття «фахова компетентність» начальника фізичної підготовки та спорту військових частин як суб'єкта специфічної діяльності, яке є інтегральним в його військово-професійній компетентності й необхідне для успішного здійснення фахової діяльності в підрозділах Сухопутних військ Збройних сил України.

Визначено поняття, зміст і структуру фахової компетентності, розглянуто її компоненти – ціннісно-мотиваційний, когнітивний, праксеологічний, професійно важливі якості, комунікативний, рефлексивний, суб'єктний.

Ключові слова: фахова компетентність, зміст, структура, компоненти, начальник фізичної підготовки та спорту, фізичне виховання.

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НАЧАЛЬНИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ И СПОРТА ВОЕННЫХ ЧАСТЕЙ СУХОПУТНЫХ ВОЙСК ВООРУЖЕННЫХ СИЛ УКРАИНЫ

Д.В. Погребняк

Учитывая существующую потребность по развитию профессиональной компетентности начальников физической подготовки и спорта воинских частей Сухопутных войск в системе повышения квалификации, в нашей статье рассмотрены современные особенности, сущность и содержание их профессиональной компетентности. Предложено определение понятия «профессиональная компетентность» начальника физической подготовки и спорта воинских частей Сухопутных войск как субъекта специфической деятельности, которое является интегральным в его военно-профессиональной компетентности и необходимо для успешного осуществления профессиональной деятельности в подразделениях Сухопутных войск Вооруженных Сил Украины.

Проведен анализ научной литературы, который показал, что в современной науке существуют различные трактовки понятия «профессиональная компетентность». В процессе обоснования основных компонентов профессиональной компетентности начальника физической подготовки и спорта подразделений Сухопутных войск учтен ряд важных аспектов, среди которых: общие требования к нему как к специалисту физической подготовки; как к начальнику физической подготовки и спорта воинской части; особенности и содержание профессиональной деятельности в системе физической подготовки Сухопутных войск Вооруженных Сил Украины; общие требования к офицеру воинских частей Сухопутных войск Вооруженных Сил Украины.

Определено понятие, содержание и структура профессиональной компетентности, а также тщательно рассмотрены основные ее компоненты – ценностно-мотивационный, когнитивный, прагматический, профессионально важные качества, коммуникативный, рефлексивный, субъективный.

Также нами предложено считать профессионально-компетентным такого начальника физической подготовки и спорта воинского подразделения Сухопутных войск, который имеет глубокие теоретические и практические знания специальных или профессионально-ориентированных дисциплин, способный самостоятельно и творчески решать различные задачи в пределах своих функциональных обязанностей, включая боевые задачи, имеет сформированные профессиональные навыки и умения, развитые профессионально важные качества.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, содержание, структура, компоненты, начальник физической подготовки и спорта, физическое воспитание.

THE CONTENT AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE CHIEF OF PHYSICAL TRAINING AND SPORTS UNITS LAND FORCES ARMED FORCES OF UKRAINE

D.V. Pogrebnyak

Taking into account the existing need to develop the professional competence of the heads of physical training and sports of the military units of the Land Forces in the system of advanced training, this article considers modern features, essence and content of their professional competence. The definition of the concept of «professional competence» of the head of physical training and sports of military units of the Land Force as a subject of specific activity is proposed. It is integral in its military professional competence and is necessary for the successful implementation of professional activities in the units of the Land Forces of the Armed Forces of Ukraine. An analysis of scientific literature has been carried out, which showed that in modern science there are various interpretations of the concept of «professional competence». In the process of substantiating the main components of the professional competence of the head of physical training and sports of the units of the Ground Forces, a number of important aspects have been taken into account, among them: general requirements for him as a specialist in physical training; As to the chief of physical training and sports of the military unit; Features and content of professional activities in the system of physical training of the Land Forces of the Armed Forces of Ukraine; General requirements to the officer of the military units of the Land Forces of the Armed Forces of Ukraine.

The concept, content and structure of professional competence is defined, and its main components – value-motivational, cognitive, praxeological, professionally important qualities, communicative, reflexive, subjective – are carefully considered.

We also suggested that we consider professional-competent such a head of physical training and sports of the military unit of the Land Forces, who has deep theoretical and practical knowledge of special or professionally-oriented disciplines, capable of independently and creatively solving various tasks within the limits of his functional duties, including combat tasks, has formed professional skills and skills, developed professionally important qualities.

Keywords: professional competence, content, structure, components, head of physical training and sports, physical education.

На сучасному етапі розвитку Збройних сил (ЗС) Україні суттєво зростають вимоги до якості підготовки військових фахівців. Досвід проведення Антитерористичної операції на Сході нашої держави свідчить, що фізична підготовленість військовослужбовця є однією з головних умов для досягнення успіху при виконанні бойових завдань. Враховуючи те, що у військових частинах Сухопутних військ Збройних сил України (СВ ЗСУ), які періодично знаходяться на лінії бойового зіткнення, мають обмежений час на заняття фізичною підготовкою, а також відсутність сучасної спортивної бази, до професійної

компетентності начальників фізичної підготовки, зокрема, висуваються якісно нові вимоги. Від їхньої компетентності безпосередньо залежить ефективність виконання завдань підрозділами. У зв'язку з цим проблема фахової підготовки начальників фізичної підготовки та спорту на цьому етапі розвитку ЗС України є актуальною як у теоретичному, так і прикладному аспектах.

Аналіз наукової літератури та результати наукових досліджень свідчать про те, що таке поняття як «фахова компетентність» у педагогічній літературі майже не зустрічається, а такі поняття, як «професія», «спеціальність», «фах» досліджені недостатньо. Це призводить до багатозначності трактувань указаних понять. Тому вирішення вказаної проблеми є важливим і актуальним для визначення сутності та змісту фахової компетентності начальників фізичної підготовки та спорту.

Поняття «фахова компетентність» розкрито в таких аспектах: процес формування фахової компетентності досліджували (В. Веретільник [3], А. Л. Воевода [4], М. А. Михаськова [5]), її розвиток був об'єктом дослідження вчених (О. Л. Тракалюк, В. В. Ягупов [13]) на формування професіоналізму в процесі фахової підготовки звертали увагу (Л.Б. Щербатюк [11]), підготовку до управлінської компетентності досліджував (В.І. Свистун [8]) та ін.

Метою статті є визначення поняття сутності й змісту фахової компетентності начальників фізичної підготовки та спорту військових частин СВ ЗСУ відповідно до вимог сучасності.

Сучасний начальник фізичної підготовки та спорту військової частини – це не просто військовий фахівець, який виконує вузькопрофесійні фахові завдання щодо організації фізичної підготовки й спорту у військовій частині, а фахівець, військово-професійна діяльність якого пов'язана з тактикою дій підрозділів СВ ЗСУ, що показує практика 2014-2015 років, управління діями особового складу, знання зразків озброєння та військової техніки (у разі виконання інших обов'язків). Відповідно, його підготовку необхідно спрямовувати не лише на знання та розвиток практичних здатностей у галузі фізичного виховання і на тактику дій підрозділів СВ ЗСУ.

Сьогодні перед начальником фізичної підготовки та спорту ставлять завдання не лише забезпечувати необхідну фізичну підготовленість військовослужбовців, а здійснював всі заходи для успішного виконання підрозділом поставлених завдань і зменшити втрати особового складу.

Підготовка начальника фізичної підготовки та спорту, формування його фахової кваліфікації, вимагає врахування сучасних освітніх тенденцій, врахування вітчизняного та зарубіжного досвіду, специфіки військової справи, посадового призначення кожного військовослужбовця. Від його кваліфікації, розуміння сучасних особливостей ведення бойових дій, здатності творчо працювати, залежить ефективність функціонування його підрозділу. Враховуючи вищевказане, основною вимогою до начальника фізичної підготовки та спорту в сучасних умовах є розвиток фахової компетентності, уміння розв'язувати не лише вузькофахові, а й загальновійськові проблеми. Наразі потрібні такі спеціалісти, які володіють ґрунтовними теоретичними й практичними знаннями в галузі фізичного виховання, здатні до управлінської діяльності, сліdkують за розвитком сучасних технологій у військовій справі, здатні творчо й швидко вирішувати різноманітні завдання, що виникають у процесі навчання та виховання військовослужбовців і повсякденній діяльності. Відповідно, виникає потреба проведення істотних змін щодо розвитку їхньої професійної та фахової компетентності в системі підвищення кваліфікації, удосконалення нормативно-правової та теоретико-методичної бази їхньої військово-професійної підготовки.

Розглядаючи проблему компетентності, В. І. Свистун зазначає, що «...вона проявляється в діяльності та, відповідно, не може обмежуватися тільки певними знаннями чи вміннями. ...треба бути професійно та психологічно готовим і здатним до ефективного застосування набутих фахових знань у професійній діяльності» [8, с. 186]. На думку В. В. Ягупова, компетентність – це «підготовленість (теоретична та практична), здатність (інтелектуальна, діяльнісна та суб'єктна), наявність позитивних ставлень і сформованих якостей особи та її готовність (професійна, особистісна, психологічна тощо), як суб'єкта діяльності, до певного виду діяльності. У цьому визначенні ми бачимо її багатозначність, що дійсно так, оскільки існують різні види компетентності» [13, с. 373], а також і фахова. «Фахова компетентність необхідна для фахового буття особи як фаховому суб'єктові» [13, с. 373].

У сучасній науці існують різні трактування поняття «фахова компетентність», а саме:

- здатність до освітньої діяльності на основі знань, набутих умінь, у відповідності з суспільними вимогами та ціннісними орієнтаціями [8, с. 18];

- військово-спеціальна компетентність – це професійно важлива інтегративна властивість, що є результатом професійної підготовки у вищому навчальному закладі й охоплює сукупність цінностей та установок, світоглядні погляди, особистісні якості, професійні знання, уміння, навички, що визначають результативність охорони державного кордону в особливий період та при проведенні спецоперацій;

- «інтегральне професійне утворення (як психологічний термін) посадових осіб ЗС України, яке характеризує їх фахову підготовленість, здатність і готовність до реалізації посадових компетенцій як суб'єктів кадрової роботи у військових підрозділах і частинах» [13, с. 67].

На нашу думку, фахова компетентність начальника фізичної підготовки передбачає не лише всебічне й ґрунтовне використання теоретичних, практичних і дослідних знань у своїй фаховій діяльності, а також зацікавленість щодо самореалізації та самоактуалізації в ній, необхідність моніторингу фахових публікацій, які ведуть до розвитку стійких потреб у самопізнанні, саморефлексії. Сучасний начальник фізичної підготовки та спорту – це не тільки висококваліфікований військовослужбовець, а й допитливий дослідник. Поняття «фахова компетентність» ми розуміємо як його підготовленість і готовність до виконання посадових компетенцій. Враховуючи сучасні темпи науково-технічного прогресу у військовій сфері, він має постійно оновлювати фахові знання та удосконалювати практичні навички. Одним із способів вирішення цієї проблеми є система підвищення кваліфікації, під час якої відбувається розвиток фахової компетентності.

Таким чином, фахова компетентність – є інтегральним результатом військово-професійної підготовленості начальника фізичної підготовки та спорту з відповідної до фаху системи теоретичних і практичних знань, удосконалення навичок і вмінь, що є основою розвитку їхніх фахових здатностей, які відповідають сучасним вимогам, а також і сукупність професійно важливих якостей і фаховий досвід.

У процесі обґрунтування основних компонентів фахової компетентності начальника фізичної підготовки та спорту ми враховували ряд таких аспектів:

- 1) загальні вимоги до нього як до фахівця фізичної підготовки;
- 2) загальні вимоги до нього як до начальника фізичної підготовки та спорту військової частини;
- 3) особливості і зміст професійно-фахової діяльності у системі фізичної підготовки СВ ЗСУ;
- 4) загальні вимоги до нього як до фахівця, який проходить військову службу – офіцера.

Отже, поняття «фахова компетентність начальника фізичної підготовки та спорту військової частини СВ ЗСУ» – це його здатність і готовність оптимально виконувати свої функціональні обов'язки, творчо підходити до організації цієї діяльності, що зумовлюється його позитивним ставленням і схильністю до неї, фаховими знаннями, навичками, уміннями, засвоєними способами, методами, методиками, технологіями та засобами здійснення фахової діяльності, а також професійно важливими якостями. На нашу думку, зміст фахової компетентності становлять набір фахових понять, категорій і термінів, які мають деталізувати в загальній системі знань, умінь, навичок, здібностей, здатностей і цінностей у цій сфері фізичного виховання.

Також завданням нашого дослідження є визначення структури фахової компетентності начальника фізичної підготовки та спорту військової частини СВ ЗСУ. Так, А.Л. Воевода вказує, що зміст фахової компетентності структуровано таким чином: фахові знання; фахові вміння та навички; досвід творчої діяльності за фахом [4, с.40], а до структури військово-спеціальної компетентності офіцерів-прикордонників В. Веретільник виділяє декілька складових, зокрема «ціннісно-особистісний компонент (цінності, інтереси, мотиви, професійно значущі якості), когнітивно-інформаційний (знання) та діяльнісно-результативний (навички, уміння, результати діяльності)» [3].

Фахова компетентність начальника фізичної підготовки має поєднувати, на нашу думку, не лише вузькофахові знання, уміння, навички та професійно важливі якості, а й, обов'язково, позитивне ставлення до свого фаху та майбутньої діяльності, а також наявність уподобань, здатностей і готовності до творчої фахової діяльності в сфері фізичного виховання.

Дж. Равен указує, що «компетентність багатокомпонентна, багато її компонентів відносно незалежні один від одного і що самі компетентності мають якості кумулятивності і взаємозамінності» [7, с.75], ми пропонуємо такі компоненти фахової компетентності начальника фізичної підготовки: ціннісно-мотиваційний компонент; когнітивний; праксеологічний; професійно важливі якості; комунікативний; рефлексивний; суб'єктний.

Під терміном «компоненти фахової компетентності» розуміємо такі смислові характеристики й здатності начальника фізичної підготовки, які дозволяють йому досягати суб'єктно-значущих професійних і фахових цілей (цінностей) у процесі реалізації посадових компетенцій.

Компетентності за своїм характером є наскрізними, тому їхнє формування й розвиток необхідно здійснювати під час професійної підготовки та виховних заходів, а також і в системі підвищення кваліфікації, оскільки фахова компетентність є інтегральним показником їхньої підготовленості та основним критерієм готовності до фахової діяльності.

На основі проведеного дослідження та визначення фахової компетентності начальника фізичної підготовки ми запропонували її структуру (рис. 1).

Більш докладно проаналізуємо компоненти фахової компетентності начальника фізичної підготовки.

Ціннісно-мотиваційний компонент відображає основні інтереси, потреби, мотиви, цінності та мотивацію їхньої фахової діяльності а також дає можливість з'ясувати ціннісне ставлення до свого фаху. Він змістовно складається з таких складових:

- фахові інтереси: зацікавленість фахом начальника фізичної підготовки та спорту, сучасними технологіями, методиками та засобами фахової діяльності;
- фахові потреби: потреба проходження служби за фахом на посаді начальника фізичної підготовки та спорту військової частини, потреба в професійному зростанні як суб'єкта фахової діяльності (посада начальника служби фізичної підготовки та спорту оперативного командування);
- фахові мотиви: усвідомлення своїх потреб у діяльності як начальника фізичної підготовки та спорту, свідоме виконання функціональних обов'язків, прагнення оволодіти фаховими знаннями, досягти високого рівня фахового зростання, задоволення інтелектуальних, духовних, фахових та особистісних потреб, бажання стати професіоналом;
- фахові цінності: прагнення реалізувати в фаховій діяльності професійні та особистісні настанови та цінності;
- фахове ставлення: позитивне ставлення до фаху начальника фізичної підготовки та спорту.

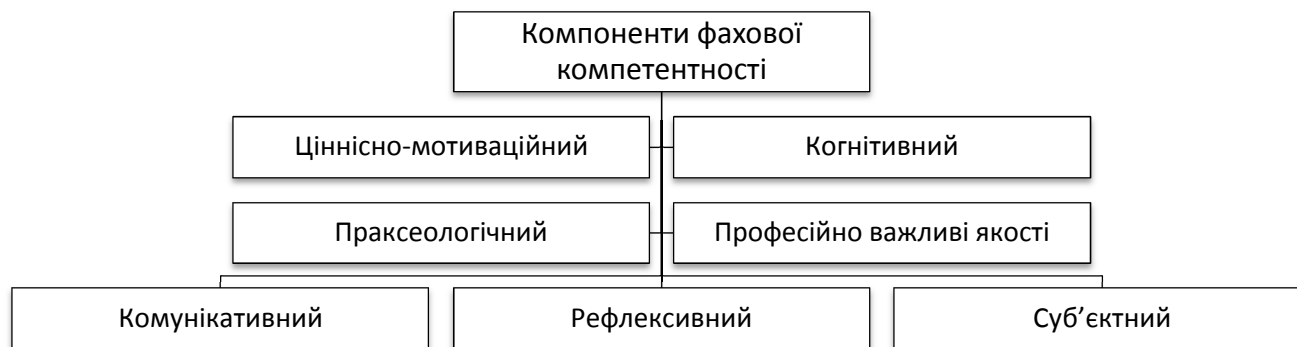


Рис. 1. Структура фахової компетентності начальника фізичної підготовки та спорту військової частини Сухопутних військ Збройних Сил України

Когнітивний компонент поєднує в структурі професійний інтелект, спеціалізовані системні знання та культуру фахового прогностичного мислення. На нашу думку, він має містити такі знання (складові):

- володіння військово-професійними, фаховими знаннями; засвоєння природничо-наукових основ фізичної культури; теоретико-методичні знання з педагогіки й психології, теорії й методики фізичного виховання; сукупність вмінь і навичок зі спортивно-педагогічних дисциплін; володіння інформаційними технологіями;
- управлінські: мати схильність до міжособистісної взаємодії з людьми; знання правил і вимог кваліфіковано формулювати та вирішувати завдання щодо підготовки військовослужбовців; знання щодо оперативного управління та здійснення контролю; знання про відповідальність за ухвалені рішення, урегулювання міжособистісних конфліктів;
- тактичні: знання тактики дій підрозділів Сухопутних військ Збройних Сил України.

Праксеологічний компонент: відображає практичні навички, уміння, досвід фахової діяльності начальника фізичної підготовки та спорту. Він містить такі складові:

- фахові навички: проведення занять з фізичної підготовки з особами різного віку, статі, фізичного розвитку тощо; організаційно-педагогічна, спортивна й організаційна робота; навички науково-дослідної роботи; мати достатній рівень фізичної підготовленості й володіння навичками страхування та самострахування;
- фахові вміння: демонстрація техніки виконання фізичних вправ; застосувати індивідуальний підхід до тих, хто навчається; визначати емоційний стан особового складу та враховувати його в діяльності; працювати з сучасними комп'ютерними засобами; уміння надання кваліфікованої долікарської допомоги потерпілому при травмуваннях і пораненнях;
- фаховий досвід: практика фахової діяльності та її результат, що відображає рівень оволодіння фахом на певному етапі формування фахової компетентності;
- фахове мислення начальника фізичної підготовки та спорту: аналітичність, практичність, прогностичність.

Професійно важливі якості – це індивідуально-психічні якості, які сприятливо впливають на ефективність і успішність фахової діяльності. На нашу думку, вони багатофункціональні і кожна професія має свій набір цих якостей. Тому для начальника фізичної підготовки та спорту пропонуємо такі основні професійно-важливі якості: моральні, комунікативні, емоційно-вольові, інтелектуальні, психомоторні.

Моральні якості є проявом у поведінці. Начальник фізичної підготовки та спорту має бути взірцем правильної поведінки, проявляти гуманізм, чесність, принциповість, самокритичність та ін.

Комунікативні якості допомагають налагоджувати контакт із тими, хто навчається. До цих якостей відносять: уміння спілкуватись, доброзичливість, увічливість, педагогічний такт та ін.

Емоційно-вольові якості – це насамперед наполегливість, терплячість, вимогливість, рішучість, сміливість, самовладання.

Інтелектуальні якості підкріплюють дидактичні вміння начальника фізичної підготовки та спорту, допомагають йому знаходити правильні рішення у своїй діяльності. До них належать: ясність і логічність мислення, його критичність, увага, дотепність, винахідливість, практичне мислення, кмітливість.

Комунікативний компонент – це вміння ясно та чітко висловлювати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну та емоційну інформацію, установлювати міжособистісні зв'язки, погоджувати свої дії з діями колег, обирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях, організовувати й підтримувати діалог.

Рефлексивний компонент допомагає не лише корегувати майбутні цілі, але і шляхи їх досягнення, можливість самостійно себе оцінювати та аналізувати свою діяльність. На нашу думку, представлений компонент характеризується такими вміннями: саморозвиток у напрямку створення безпечного для здоров'я середовища; моніторингу власного здоров'я та здоров'я військовослужбовців; проводити самоаналіз та давати самооцінку щодо збереження здоров'я в процесі військової діяльності.

Суб'єктний компонент структуровано так:

- професійна самооцінка: здатність до об'єктивної самооцінки та вибору оптимальної стратегії поведінки та діяльності в типових і складних ситуаціях фахової діяльності;
- професійна свідомість і самосвідомість: здатність мислити, діяти й учиняти як начальник фізичної підготовки та спорту, об'єктивно сприймати самого себе як суб'єкта фахової діяльності;
- професійна «Я-концепція»: професійне ставлення до самого себе як до суб'єкта фахової діяльності та вибраного фаху; прагнення до професійного вдосконалення; сприйняття самого себе як суб'єкта фахової діяльності;
- рефлексія та саморефлексія: здатність визначати свій емоційний стан і стан інших військовослужбовців, враховувати його в процесі організації спільної діяльності та реалізації посадових компетенцій.

Таким чином, запропоновані нами компоненти фахової компетентності начальника фізичної підготовки та спорту інтегрально відображають необхідний рівень його фахової підготовленості, що дозволить йому якісно й досить успішно зреалізовувати свої посадові компетенції як суб'єкта фахової діяльності.

Фахово-компетентним начальником фізичної підготовки та спорту військових частин Сухопутних військ Збройних сил України можна вважати такого фахівця, який має ґрунтовні теоретичні та практичні знання спеціальних чи професійно-орієнтованих дисциплін, здатний самостійно й творчо вирішувати різноманітні завдання в межах своїх функціональних обов'язків, має сформовані фахові навички та вміння, спеціальні здібності та здатності до виконання бойових завдань, розвиненні професійно важливі якості. Відповідно до цього, на нашу думку, розвиток фахової компетентності в начальника фізичної підготовки та спорту є однією із головних завдань системи підвищення кваліфікації спеціалістів фізичної підготовки та спорту в Збройних силах України.

Література

1. Закон України «Про фізичну культуру і спорт». Затверджений постановою ВР України 24 грудня 1993 року № 3809 –ХІІ. – К.: ВПП ДКНТ, 1993. – 22 с.
2. Наказ Генерального штабу Збройних Сил України від 11. 02. 2014 № 35 «Про затвердження Тимчасової Настанови з фізичної підготовки у Збройних Силах України».
3. Веретільник В. Особливості змісту і структура військово-спеціальної компетентності офіцера-прикордонника / В. Веретільник // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України: Електронне наукове фахове видання. – Серія: педагогіка. – 2016. – Випуск 4. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://Vnadped_2016_4_5.pdf
4. Воевода А.Л. Формування фахової компетентності майбутніх учителів математики засобами розвитку пізнавальної активності / А.Л. Воевода. – Вінницький державний пед. університет ім. Михайла Коцюбинського, Вінниця, 2009. – 241 с.
5. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М.А. Михаськова. – Київ, 2007. – 228 с. – С. 174–203
6. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. – 2-ге вид., оновл. / [уклад. В. Яременко, О. Сліпущко]. – Київ : Аконт. – 2006. – Т. 3: П-Я. – 864 с.
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: [текст] / Равен Дж.; [пер. с англ.]. – Москва : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
8. Свистун В.І. Зміст поняття «компетентність» у контексті професійної підготовки фахівців як управлінців / В.І Свистун // Науковий вісник Національного аграрного університету / Редкол.: Д.О. Мельничук (відп. ред.) та ін. – 2005. – № 88. – С. 180–189.
9. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / [уклад. Л.О. Пустовіт та ін.]. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с.

10. Советский Энциклопедический Словарь / [под ред. А.М. Прохорова]. – Москва : Советская Энциклопедия, 1980. – 1600 с.
11. Щербатюк Л.Б. Формування професіоналізму майбутніх інженерів-механіків у процесі фахової підготовки : дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2007. – 263 с. – Бібліогр.: арк. 181–198.
12. Ягупов В.В. Методологія визначення основних видів компетентності випускників професійно-технічної освіти / В.В. Ягупов // Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України: IV всеукр. наук.-практ. конф., 18 листопада 2011 р., Хмельницький / Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. – Хмельницький: Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2011. – С. 373–376. [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10570/1/>
13. Ягупов В.В. Модель развития специальной компетентности должностных лиц кадровых органов Вооруженных сил Украины / В.В. Ягупов, О.Л. Тракалюк // Вестник Удмуртского университета. Серия 3: Философия. Социология. Психология. Педагогика: Электронный научный журнал: Учредитель и издатель: ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет». – 2013. – Выпуск 4. – С. 67–74. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://vestnik.udsu.ru/2013/2013-034/vuu_13_034_11.pdf
14. Ягупов В.В. Профессиональная субъектность офицеров Министерства чрезвычайных ситуаций Украины / В.В. Ягупов, Н.А. Крышталь, В.Н. Король // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. – [Серія: педагогічні і психологічні науки / гол. ред. Потапчук Є.М.]. – Хмельницький: Вид-во Національної академії державної прикордонної служби ім. Б. Хмельницького, 2012. – № 64. – С. 129–133.

References

1. Zakon Ukrainy «Pro fizychnu kul'turu i sport». Zatverdzhenny postanovoyu VR Ukrainy 24 hrudnya 1993 roku № 3809 – XII. – К.: VPP DKNT, 1993. – 22 s.
2. Nakaz Heneral'nogo shtabu Zbroynykh Syl Ukrainy vid 11.02.2014 № 35 «Pro zatverdzhennya Tymchasovoyi Nastanovy z fizychnoyi pidhotovky u Zbroynykh Sylakh Ukrainy».
3. Veretil'nyk V. Osoblyvosti zmistu i struktura viys'kovo-spetsial'noyi kompetentnosti ofitsera-prykordonnyka / V. Veretil'nyk // Visnyk Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrainy: Elektronne naukovе fakhove vydannya. – Seriya: pedahohika. – 2016. – Vypusk 4. [Elektronnyy resurs] Rezhym dostupu: http://Vnadped_2016_4_5.pdf
4. Voyevoda A.L. Formuvannya fakhovoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv matematyky zasobamy rozvytku piznaval'noyi aktyvnosti / A.L. Voyevoda. – Vinnyts'kyi derzhavnyi ped. universytet im. Mykhayla Kotsyubyns'koho, Vinnytsya, 2009 – 241 s.
5. Mykhas'kova M.A. Formuvannya fakhovoyi kompetentnosti maybutn'oho vchytelya muzyky: dys. kand. ped. nauk: 13.00.02 / M.A. Mykhas'kova. – К., 2007. – 228 s.: rys. – Bibliohr.: S. 174–203
6. Novyy tлумachnyy slovnyk ukraiyins'koyi movy: u 3 t. – 2-he vyd., onovl. / [uklad. V. Yaremenko, O. Slipushko]. – К.: Akonit. – 2006. – T. 3: P-YA. – 864 s.
7. Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyavlenye, razvitye y realizatsyya: [tekst] / Raven Dzh.; [per. s anhl.]. – М.: Kohyto-Tsentr, 2002. – 396 s.
8. Svystun V.I. Zmist ponyattya «kompetentnist'» u konteksti profesynoyi pidhotovky fakhivtsiv yak upravlintsiv / V.I Svystun // Naukovyy visnyk Natsional'noho ahrarnoho universytetu / Redkol.: D.O. Mel'nychuk (vidp. red.) ta in. – 2005. – №88. – S. 180–189.
9. Slovnyk inshomovnykh sliv: 23 000 sliv ta terminolohichnykh slovospoluchen' / [uklad. L.O. Pustovit ta in.]. – К.: Dovira, 2000. – 1018 s.
10. Sovet-skyi Entsiklopedycheskyi Slovar' / [pod red. A.M. Prokhorova]. – М.: Sovet-skaya Entsiklopedyya, 1980.– 1600 s.
11. Shcherbatyuk L.B. Formuvannya profesionalizmu maybutnikh inzheneriv-mekhanikiv u protsesi fakhovoyi pidhotovky : dys. kand. ped. nauk: 13.00.04 / Pivdenoukraiyns'kyi derzh. pedahohichnyy un-t im. K.D.Ushyns'koho. – Odessa, 2007. – 263 s. – Bibliohr.: ark. 181–198.
12. Yahupov V.V. Metodolohiya vyznachennya osnovnykh vydiv kompetentnosti vypusknikiv profesiyno-tekhnichnoyi osvity / V.V. Yahupov // Osvitno-naukove zabezpechennya diyal'nosti pravookhoronnykh orhaniv i viys'kovykh formuvan' Ukrainy: IV vseukr. nauk.-prakt. конф., 18 lystopada 2011 r., Khmel'nyts'kyi / Derzhavna prykordonna sluzhba Ukrainy, Natsional'na akademiya Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrainy imeni B. Khmel'nyts'koho. – Khmel'nyts'kyi: Vyd-vo Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrainy imeni B. Khmel'nyts'koho, 2011. – S. 373–376. [Elektronnyy resurs] Rezhym dostupu: <http://lib.iitta.gov.ua/10570/1/>
13. Yahupov V.V. Model' razvytytya spetsyal'noy kompetentnosti dolzhnostnykh lyts kadrovyykh orhanov Vooruzhennykh syl Ukrainy / V.V. Yahupov, O.L. Trakalyuk // Vestnyk Udmurt-skoho unyversyteta. Seryya 3: Fylosofiya. Sotsyolohyya. Psykholohyya. Pedahohyka: Elektronnyy nauchnyy zhurnal: Uchredytel' y yzdatel': FHBOU VPO «Udmurt-skyi hosudarstvennyy unyversytet». – 2013. – Vypusk 4. – S. 67–74. [Elektronnyy resurs] Rezhym dostupu: http://vestnik.udsu.ru/2013/2013-034/vuu_13_034_11.pdf
14. Yahupov V.V. Professyonal'naya sub'ektnost' ofytserov Mynysterstva chrezvychaynykh sytuatsyy Ukrainy / V.V. Yahupov, N.A. Kryshstal', V.N. Korol' // Zbirnyk naukovykh prats' Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrainy im. B. Khmel'nyts'koho. – [Seriya: pedahohichni i psykholohichni nauky / hol. red. Potapchuk YE.M.]. – Khmel'nyts'kyi: Vyd-vo Natsional'noyi akademiyi derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby im. B. Khmel'nyts'koho, 2012. – № 64. – S. 129–133.

УДК [378.094:7.012](430.119.9):334.716

БЕЗПЕРЕРВНА ОСВІТА В НІМЕЧЧИНІ

О.А. Швець

Дослідження присвячене освіті в Німеччині: історії, традиціям та особливостям розвитку. Проаналізовано історичні та соціально-економічні передумови безперервної освіти, розглянуто парадигму безперервної освіти для дітей і дорослих. У статті досліджують особливості німецької безперервної освіти, її еволюція та розглядають аспекти дизайн-освіти дорослих у системі загальної освіти. Актуалізовано зарубіжний досвід організації форм навчання дорослих.

Ключові слова: освіта Німеччини, вищі народні школи, освіта дорослих, безперервне навчання, професійна освіта.

БЕСПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ГЕРМАНИИ

О.А. Швець

Исследование посвящено образованию в Германии: истории, традициям и особенностям развития. Проанализированы исторические и социально-экономические предпосылки непрерывного образования, рассмотрена парадигма непрерывного обучения детей и взрослых. В статье исследуются особенности немецкого непрерывного образования, его эволюция, а также рассматриваются аспекты дизайн-образования взрослых в системе общего образования. Актуализирован зарубежный опыт организации форм обучения взрослых.

Ключевые слова: образование в Германии, высшие народные школы, образование взрослых, непрерывное образование, профессиональное образование.

LIFELONG EDUCATION IN GERMANY

О.А. Shvets

The article highlights some aspects of history, traditions and development peculiarities of education in Germany. Historical, social and economical preconditions of lifelong education as well as paradigm of continuous learning for adults and children have been also analyzed. Special attention has been paid to peculiarities of German continuous education system and its evolution as well as to some aspects of design-education within the scope of general education system. Foreign experience of adults' education organization forms has been also analyzed.

Key-words: education in Germany, higher public schools, adults' education, continuous learning, professional education.

Німеччина займає лідерські позиції серед європейських країн і особливе місце в Європейському Союзі як одна з його засновниць, як учасниця створення загального ринку і як економічно розвинене суспільство, якому належать провідні позиції в економічній, політичній, соціальній і культурній сферах міжнародного життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розгляд цієї проблеми, показує, що аспектами безперервної освіти займалися багато українських дослідників. Удосконаленням професійної освіти в Україні в умовах інноваційних змін займають такі провідні науковці як Р. Гуревич, М. Козяр, О. Коберник, А. Литвин, В. Петрук, І. Підласий та ін.; питаннями неперервності професійної освіти (Т. Десятов, Р. Гуревич, М. Козяр, Н. Ничкало, В. Олійник та ін.); здійснювали порівняльно-педагогічні дослідження професійної підготовки фахівців розвинених країн світу – Великої Британії (Н. Авшенюк, Я. Бельмаз, О. Локшина, Л. Пуховська), Канади (Н. Муқан), Німеччини (Н. Абашкіна, Л. Отрошенко), Китаю (Н. Пазюра), країн Скандинавії (О. Огієнко), США (Н. Бідюк, В. Кудін, О. Матвієнко) та ін.

Питанням безперервної дизайн-освіти в Німеччині в контексті розвитку загальної освіти присвячено мало уваги, хоча темі використання зарубіжного досвіду дизайн-освіти приділена значна кількість досліджень (О. Боднар, В. Даниленко, П. Татіївський, В. Прусак, О. Фурса). Тому метою статті є висвітлення особливостей безперервної дизайн-освіти в Німеччині за допомогою порівняльного аналізу.

Незважаючи на схожість проектів у сфері національної політики європейських країн з точки зору зближення освітніх систем, на спільну участь у реалізації наданої ЄС єдиної програми «освіти впродовж усього життя», у кожній країні з'явилися свої особливості в розв'язанні проблеми безперервного навчання.

У основі переходу німецької системи освіти до нової педагогічної парадигми «освіта впродовж усього життя» лежать як загальні об'єктивні для всіх країн ЄС фактори, так і особливі історично складені умови та можливості. Розвиток німецької безперервної освіти – це динамічний процес, який виник у різних структурах і на різних ступенях освіти, де знайшли відображення два основних сегменти: традиційний, історично обумовлений, зберігаючи особливості системи національної освіти, яка складається впродовж більше 60 років; і новий, який характеризують сучасні загальноєвропейські тенденції, що проявляють себе в системі німецької освіти в останні десятиліття завдяки тісній взаємодії з іншими країнами в рамках міжнародної спільноти і, насамперед, Європейського Союзу.

Впровадження безперервної освіти в Німеччині було обумовлено особливостями її історичного розвитку. Згідно з даними Німецького інституту освіти дорослих, освітні послуги народних шкіл доступні всім дорослим і підліткам з 14 років. Вищі народні школи відвідують 6 мільйонів осіб з 50 мільйонів населення Німеччини. Плата за навчання є помірною й тому доступною. Безробітні, слухачі таких шкіл, або ті особи, які перебувають на соціальному забезпеченні, мають право на субсидії чи зовсім звільняються від оплати за навчання. Усі вищі народні школи пропонують широкий вибір курсів, тривалість яких становить навчальний рік, півроку або триместр. Більшість лекцій проходять у вечірні години раз на тиждень або у вихідні. Інший тип організації навчання – денні курси.

Вищі народні школи пропонують такі головні напрями підготовки безперервності: 1. Образотворче мистецтво (10 136 курсів на рік); 2. Освіта, психологія та філософія (21 092 курси на рік); 3. Історія та політика (9933 курси на рік); 4. Географія (3018 курсів на рік); 5. Математика, природничі науки та технологія (40 159 курсів на рік); 6. Менеджмент / Комерційні та бізнес-навички (31 582 курси на рік); 7. Іноземні мови (145 520 курсів на рік); 8. Креативні навички (86 974 курси на рік); 9. Побутовий менеджмент та домашні навички (27 390 курсів на рік); 10. Санітарне просвітництво (11 2706 курсів на рік); 11. Підготовка до отримання сертифіката про закінчення середньої школи (4515 курсів на рік); 12. Загальні та інші курси (7479 курсів на рік). Здебільшого вищу народну школу відвідують для здобуття нових сучасних знань, обміну думками та власного розвитку у всіх вищезазначених напрямках, при цьому існує можливість отримання визнаного державою сертифіката. Наприклад, дорослі учасники можуть здобути загальну середню освіту та отримати зареєстрований сертифікат, який дозволить їм вступити до будь-якого державного вищого навчального закладу.

Реалізація розробленої європейської концепції безперервного навчання потребувала трансформації в організаційному плані всіх інститутів національної освіти як обов'язкової умови їхнього переходу на нову систему освіти й адаптації до принципово інших потреб економічного, політичного, ідеологічного, технологічного, культурного й наукового характеру в порівнянні з попередньою епохою науково-технічної чи індустріальної революцій.

У німецькій педагогічній літературі до безперервної освіти використовують два терміни: перекваліфікація чи отримання нової спеціальності або ж удосконалення професійних знань по раніше отриманій спеціальності. Термін «освіта довжиною в життя» з'явився на межі XX – XXI століття.

Створенню сучасної системи безперервної освіти передувала складний період демократичних перетворень. На відміну від системи освіти більшості країн Заходу, німецька освіта переходила на нову педагогічну парадигму в умовах подолання труднощів післявоєнного, соціального, економічного, політичного, ідеологічного й культурного розвитку, краху ідеології, поділ країни на окупаційні зони в західній частині Німеччини, створення двох німецьких республік ФРН і НДР, яка розвивалася в минулі 40 років за різними сценаріями внутрішньої та зовнішньої політики до з'єднання у 1990 році.

Система німецької освіти в середині XX століття переживала глибоку кризу. Вона призупиняла розвиток країни в конкурентній боротьбі на ринку праці й перешкоджала економічному зростанню, який став можливим, зокрема, завдяки фінансовій допомозі США, які були зацікавлені в ФРН як майбутньому стратегічному партнері по НАТО і «надійному союзнику» на європейському континенті, і відомий як німецьке «економічне чудо».

Німеччина в ці роки відчувала гостру потребу в спеціалістах з середньою й вищою освітою. Вона жила «старим капіталом», тобто, насамперед, за рахунок тих, хто отримав освіту до Першої світової війни й у воєнний період. До початку 70-х років XX століття цей потенціал був вичерпаний. Система освіти знаходилась у кризі і відрізнялась соціально обумовленою ієрархічною структурою, глибоким розривом між елітарною і «народною» освітою, високим відсотком випускних шкіл, які не отримали свідоцтва про їхнє закінчення. Останні складали основний контингент некваліфікованої робочої сили й безробітних.

У німецькій системі освіти були порушені основні демократичні принципи освіти: загальнодоступність, безперервність і наступність. У 1969 році Німеччина займала 22 місце серед європейських країн за рівнем фінансування освіти [1, с.16].

Відтворення системи, яка заснована на демократичних принципах, прийшлося на найбільш складні післявоєнні роки (50-ті – початок 70-х років ХХ ст.). У цей час визначалась стратегія розвитку німецької освіти на декілька десятиліть вперед і були закладені основи безперервного навчання.

Згідно статті 2 Основного Закону ФРН, навчання має забезпечити кожній людині, незалежно від статі, віку, професійної освіти, соціального, професійного статусу, політичних і ідеологічних поглядів чи національності, можливість набувати знання, уміння й навички, які необхідні для повноцінної участі в трудовому житті та житті суспільства в цілому [2, с. 95].

«Кожний має право на вільний розвиток особистості й вільний вибір професії» – було записано у всіх 11 федеральних земельних законах ФРН в 60-80-ті роки, які заклали основи створення та розвитку системи безперервного навчання [3, с.114]. До їхнього складу ввійшли «Закон про охорону праці молоді», «Закон про професійну освіту», «Закон про сприяння освіти дорослих», «Закон про сприяння безперервної освіти», «Закон про безперервну освіту» й інші закони, які послідовно обновлялись і доповнювались у минулі роки [3, с.321].

Процес безперервного навчання умовно поділений на два етапи: формальне навчання (початкове, середнє, вище), яке сприяє трудовій діяльності; подальша неформальна освіта, тобто поєднання навчання в спеціально створених закладах і практичної діяльності в сфері професійної зайнятості.

«Закон про порядок і сприяння безперервного навчання» визначає порядок і юридичне право випускника навчального закладу на продовження навчання в системі безперервного навчання, представленого різними галузями наукових і практичних знань: «Після завершення першої фази навчання в школі, вузі чи в сфері професійного навчання навчальні заклади системи безперервного навчання повинні випускникам, які отримали знання й кваліфікації, запропонувати відповідні види освіти чи аналогічні заходи в рівноцінних і взаємопов'язаних сферах, таких, як постпрофесійне навчання; професійне навчання; наукове навчання; політичне навчання; навчання, яке орієнтоване на організацію й розвиток творчого потенціалу; сімейна й родинна освіта» [3, с.144].

Після періоду незалежного існування двох німецьких держав, який тривав 40 років, унесли суттєві зміни в розв'язання проблеми освіти загалом і безперервної освіти зокрема.

Населення Німеччини чисельністю в 61 млн. людей збільшилось на 17 млн. за рахунок населення Східної Німеччини. Уже напередодні, до з'єднання країни, на західнонімецький ринок робочої сили прибуло півмільйона громадян НДР і переселенців з інших країн. Близько 4,8 млн. працюючих по найму (половина всіх працюючих в нових землях) повинні були влитись у процес навчання й перекваліфікації. У таких галузях промисловості, як текстильна й хімічна, були вимушені звільнити тисячі низько кваліфікованих працівників. У роздрібній торгівлі, у фінансовій системі й у секторах сфери послуг з'явилися нові професії. Близько 70% людей, зайнятих у сільському господарстві Східної Німеччини, мають перекваліфікуватись, залишивши свою попередню роботу, яка не відповідає сучасним вимогам [4, с.18].

Ця історична подія торкнулась усіх секторів, також і найбільш престижних – системи вищої освіти, які в 50-60-ті роки асоціювались з безперервною освітою. Прикметно, що ідею безперервної освіти та її реалізацію здійснюють в основному через вищу школу – за допомогою підвищення кваліфікації широкого спектру учнів. Вузи стали центром освіти для дорослих, тобто для «нетрадиційного» складу студентів. Одночасно університети втрачали монополію на вищу освіту через конкуренцію зі сторони промислових компаній, створення ними власних вузів і навчальних центрів, своїх систем перепідготовки висококваліфікованих кадрів. Роботодавці стали великими організаторами й інвесторами безперервної освіти.

До середини 1980-х років відбувся перелом у традиційному розподілі німецьких абітурієнтів і студентів за напрямками освіти. Учні шкіл 2 ступеня середньої освіти у віці 16-19 років (термін навчання 12-13 років) традиційно складали основний контингент студентства країни. Однак німецька молодь старих, а потім і нових земель проявила підвищений інтерес до вищої освіти й професій, для оволодіння якими необхідне навчання у вищих навчальних закладах. Кількість студентів зросла вдвічі.

Така тенденція призвела до недобору учнів системи професійної освіти – майбутніх кваліфікованих робітників і спеціалістів середньої ланки. Зростання кількості студентів стало причиною того, що вперше за всю історію Німеччини їхнє число перевищило кількість студентів професійного навчання.

Стосовно сектора освіти дорослих, то його значення в розвитку всієї системи освіти й вкладу в економічні успіхи Німеччини важко переоцінити.

Однією з особливостей моделі німецької безперервної освіти стає створення широкої розгалуженої сітки навчальних закладів, державних, приватних, офісних, виробничих, яке пропонує всі види й форми

подальшого пост формального навчання і особливо професійної освіти. Професійна освіта широко представлена в різних типах навчальних закладів загальної середньої й вищої освіти.

Особливі багато численні професійні навчальні заклади різних рівнів підготовки в системі неформальної професійної освіти й підвищення кваліфікації, а також неформального навчання в системі освіти дорослих.

У системі освіти дорослих представлені народні університети, бібліотеки, навчальні центри при церквах і профспілках, які займаються створенням курсів загального й професійного значення та об'єднання в загальну федеральну організацію «Робота і життя». У Німеччині нараховується 938 народних університетів, які пропонують громадянам більше 600 тис. різних курсів.

З 81,7 млн. населення країни 41 млн. – люди працездатного віку, з яких у різних заходах безперервної освіти беруть участь більше 8,8 млн. людей, що складає 49% (52% чоловіків і 48% жінок). Найбільша кількість слухачів (22 млн. або 28,8%) приходить на осіб 35-55 років. У зв'язку із об'єднанням Німеччини частка населення у віці від 19 до 64 років, які взяли участь у заходах з підвищення рівня професійної підготовки, склала 29% [5, с. 36].

Основною мотивацією для участі слухачів у різних заходах є бажання відповідати рівню сучасних вимог у професійній сфері, підніматись кар'єрними сходами. З загального числа всіх слухачів 45,1% відвідують курси більш широкого професійного профілю, 14,1% – у обсязі загальної середньої освіти, 11,3% – по всій робочій спеціальності, 0,9% – у форматі підготовки до екзаменів по своїй спеціальності [6, с. 75].

Досить закономірно, що в країні, де розвинені практично всі сучасні галузі промисловості й сільського господарства й склалась одна із самих досконалих у світі сфер послуг, найбільшим попитом у системі безперервної освіти відповідно до соціальних запитів населення користуються такі галузі економіки, як торгівля, сфера послуг. Наприклад, у 2011 році з 24,6% усіх працівників у виробничій сфері 1,6% були зайняті в сільському господарстві, лісничій і рибній галузях виробництва й 73,8% – в сфері обслуговування [4, с. 75].

Особливим попитом у певного контингенту слухачів користувались курси з вивчення предметів, які були винесені на екзамен в загальних середніх школах (німецька та англійська мови, математика), як курси, що конкурують з порівняно новим сектором освіти з надання додаткової навчальної допомоги учням з метою підвищення успішності. Уже у 1990-ті роки близько половини учнів користувались платними послугами цього сектора, у який входить більше 3 тис. приватних репетиторських організацій [4].

Стабільний інтерес проявляють до курсів з вивчення іноземних мов, а також до курсів з основ наукових знань про здоров'я, художньої творчості, торгівельні справи, основи виховання.

Усе більш популярними стають не лише суто «ділові», а й особисто орієнтовані мотивації: бажання набути навичок спілкування з партнерами, уміння налагоджувати виробничі та особисті стосунки з колегами по роботі, бути готовими набути нову професію й змінити робоче місце, розвивати такі якості особистості, як ініціативність, готовність приймати самостійні рішення при виникненні проблем і брати на себе відповідальність.

Щодо складу безперервної освіти в цілому, то соціально-економічна складова переважає в системі професійної освіти, культурологічна – у системі інформальної освіти, педагогічна – у більшою чи меншою мірою – у кожному з громадян.

У Німеччині розробляють програми федерального та земельного рівня, де безперервну освіту як процес отримання базових, професійних і додаткових знань і компетенцій розглядають як один із механізмів ділової та соціальної мобільності, які спрямовані на забезпечення рівності життєвих шансів громадян, покращення якості життя, підвищення громадянської активності. На сьогодні в Німеччині зреалізовані наступні програми:

«Інновація й навчання – розвиток можливостей професійної кар'єри впродовж усього життя», де розглядають розширення різних форм перенавчання й підвищення кваліфікації;

«Навчання впродовж усього життя для всіх»;

«Зв'язок з громадськістю та маркетингова стратегія для змін у сфері демографії» – призначена для розширення зв'язків між підприємствами різних бізнес спільнот для прийняття конкретних заходів з працевлаштування та перепідготовки старшого покоління;

«Стратегія безперервного навчання в Німеччині»;

«Формування професійних компетенцій; професійна кваліфікація для цільових груп, які потребують особливої підтримки» – для людей з обмеженими можливостями й для молодих мігрантів.

У 2001 році введений Федеральний закон «Про реформування інструментів політики ринку праці». У 2008 році внесені зміни в раніше прийнятий «Закон про освіту дорослих» і «Закон про сприяння бібліотечній справі» [7]. У цих документах чітко простежується орієнтація на європейські цінності, на

розвиток відповідальності, самостійності, самодисципліни, на формування готовності до професійної та географічної мобільності.

Одним з останніх документів, що визначає спрямованість політики в галузі безперервної освіти в перші десятиліття XXI ст., був «Звіт про освіту в Німеччині» (2006 р), який підготовлений на консилиумі «педагогічним генералітетом» і був представлений Федеральним міністерством освіти, науки і технології, Конференцією Міністрів культури земель, Німецьким інститутом міжнародних педагогічних досліджень, Німецьким інститутом молоді, Вищою школою системи інформації, Соціологічним інститутом досліджень, а також статистичним відомством федерації і земель [8, с. 392].

Під час роботи консилиуму було прийнято рішення: готувати аналітичні звіти й публікувати їх з періодичністю раз у два роки для інформування суспільства про результати розвитку концепції освіти впродовж усього життя, про стан справ на різних ступенях системи освіти – в розділах: «Освіта в ранньому дитинстві», «Загальноосвітні школи і неформальний навчальний простір у шкільні роки», «Професійна освіта», «Вища школа», «Безперервна освіта й навчання у зрілі роки» [8; 9].

У опублікованих у наступні роки (2008, 2010 і 2012 роки) звітах у вказаних вище розділах відображена динаміка розвитку різних ступенів системи освіти, а також з найбільш проблемних галузей системи освіти (структура шкільної системи, демографія, освіта мігрантів) [10].

Отже, перехід Німеччини на нову педагогічну парадигму став початком серйозних перетворень у системі просвіти, сформована нова інтегрована система дошкільної, шкільної, професійної, вищої освіти й широко розвинена сітка різних навчальних закладів системи освіти впродовж усього життя. Остання пропонує громадянам різноманітні форми й види освітніх послуг і відкриває перспективи професійного та культурного зростання, що стало можливим у результаті подолання серйозних соціально-економічних, політичних, педагогічних і культурних труднощів і вирішення складних проблем, що стоять перед освітньою політикою Німеччини впродовж останніх 70 років.

Співпраця України та Німеччини в галузі освіти для дорослих яскраво ілюструється конференціями, які проводяться разом з DVV International – (Інститут міжнародного співробітництва німецької Асоціації освіти дорослих), яка, у свою чергу, є федеральною парасолькою для 16 центрів *освіти дорослих регіональних асоціацій Німеччини*. У своїй роботі в країні та на міжнародній арені DVV International керується декларацією про права людини й принципами Інституту щодо поліпшення становища жінок і гендерної рівності. Ця конференція з питань освіти дорослих проводиться кожні п'ять років і є найбільшою з конференцій щодо питань безперервної освіти в Європі.

Література

1. Picht, G. Die deutsche Bildungskatastrophe / G. Picht. – Freiburg, 1964.
2. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland // Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften (BASS) (1989-1990). – Düsseldorf, 1989.
3. Erstes Gesetz zur Ordnung und Forderung der Weiterbildung vom 7. Mai 1982 // Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften (BASS) (1989-1990). – Düsseldorf, 1989.
4. Weiterbildung in Deutschland. Qualifizierung in einer sich ändernden Welt // Bildung und Wissenschaft. – 1992. – №1.
5. Statistisches Jahrbuch der BRD 2003 // Statistisches Bundesamt. – Wiesbaden, 2003.
6. Statistisches Jahrbuch der BRD 2013 // Statistisches Bundesamt. – Weinheim, 2013.
7. Deutsch EUT YDJCE // Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kolk. – Bonn, 2013.
8. Demmer, M. Bildungsbericht und nationale Bildungsstrategie // Die Deutsche Schule. – 2006. – №4.
9. Design: Darstellungstechniken; ein Handbuch/ Eberhard Holder. – Studienausg., 2. Aufl. – Augustus-Verlag, 1994.
10. Bildungsbericht-2012: Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und Bildungspolitischen Entwicklungen // Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. – Bonn, 2011-2012.
11. Матеріали XIII німецької конференції з питань освіти дорослих на тему «Безперервна освіта для всіх». / [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/10/>

УДК 37.018.5–043.86[(477.43)"18-19"

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКІЙ ЖІНОЧІЙ ГІМНАЗІЇ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

Т.П. Зузяк

В статті на основі архівних та літературних джерел охарактеризований розвиток педагогічної майстерності в Кам'янець-Подільській Маріїнській гімназії. Розглянута історія становлення закладу, навчальні плани гімназії, окреслені особливості організації освітньої роботи 8-го педагогічного класу гімназії, підкреслена роль і значення вивчення педагогіки, методики, дидактики в становленні вчителя на Поділлі. Аналіз тематики курсу педагогіки в Кам'янець-Подільській жіночій гімназії дозволив констатувати, що у загально-педагогічній підготовці майбутніх учительок існувала нерозривна єдність педагогіки й психології. Вивчення педагогіки розвивало в учениць гімназії здатність до усвідомлення місії педагога в суспільстві та озброювало знаннями з теорії навчання і виховання. Також доведено, що для вдосконалення власне професійної підготовки майбутніх учителів, предмет малювання формував образне бачення, уяву, креативність; співи розвивали голосовий апарат, сприяли мовно-комунікативній довершеності. Все це ставало запорукою розвитку педагогічної майстерності випускниць гімназії, дозволяло вдосконалити природні здібності для належної організації дії-взаємодії із дітьми на уроці та в позаурочний час. Доведено, що теорія і методика професійно-педагогічної підготовки в Кам'янець-Подільській Маріїнській жіночій гімназії спрямовувалася в основному на самовдосконалення та саморозвиток майбутнього вчителя, здатність постійно відшліфовувати не лише отримані знання, а й рівень здійснення педагогічної дії на уроці й у позаурочний час. Така здатність уважалася найвищим педагогічним мистецтвом – вищим рівнем професійної майстерності. Доведено, що в другій половині XIX – початку XX ст. Кам'янець-Подільська Маріїнська жіноча гімназія стала провідним жіночим середнім закладом в професійній підготовці вчителів на Поділлі.

Ключові слова: педагогічна майстерність, Поділля, педагогічна освіта, 8-ий педагогічний клас, Кам'янець-Подільська Маріїнська жіноча гімназія.

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА В КАМЕНЕЦЬ-ПОДОЛЬСКОЙ ЖЕНСКОЙ ГИМНАЗИИ (КОНЕЦ XIX - НАЧАЛО XX В.)

Т.П. Зузяк

В статье на основе архивных и литературных источников охарактеризовано развитие педагогического мастерства в Каменец-Подольской Мариинской гимназии. Рассмотрена история становления заведения, учебные планы гимназии, очерчены особенности организации образовательной работы 8-го педагогического класса гимназии, подчеркнута роль и значение изучения педагогики, методики, дидактики в становлении учителя на Подолье. Анализ тематики курса педагогики в Каменец-Подольской женской гимназии позволил констатировать, что в общепедагогической подготовке будущих учительниц существовало неразрывное единство педагогики и психологии. Изучение педагогики развивало у учениц гимназии способность к осознанию миссии педагога в обществе и вооружало знаниями по теории обучения и воспитания. Все это становилось залогом развития педагогического мастерства выпускниц гимназии, позволяло усовершенствовать естественные способности для надлежащей организации взаимодействия с детьми на уроке и во внеурочное время. Доказано, что теория и методика профессионально-педагогической подготовки в Каменец-Подольской Мариинской женской гимназии направлялась в основном на самосовершенствование и саморазвитие будущего учителя. Установлено, что во второй половине XIX - начале XX в. Каменец-Подольская Мариинская женская гимназия стала ведущим женским средним заведением в профессиональной подготовке учителей на Подолье.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, Подолье, педагогическое образование, 8-й педагогический класс, Каменец-Подольская Мариинская женская гимназия.

EVOLUTION OF PEDAGOGICAL SKILLS IN THE KAMYANETS-PODOLSKY WOMEN'S GYMNASIUM (END OF THE XIX – EARLY XX CENTURIES)

T. Zuziak

The article describes the evolution of pedagogical skills in the Kamyanets-Podilsky Mariinsky Gymnasium using archival and literary sources. Considered the history of establishment of the institution, the curriculum of the gymnasium, the features of the organization of educational work of the 8th pedagogical class of the gymnasium, underline the role and importance of the study of pedagogy, methodology, didactics in the formation of a teacher in Podillia. The analysis of the pedagogical course in the Kamyanets-Podilsky Women's Gymnasium allowed to assert there was an inseparable unity of pedagogy and psychology in

the general teacher training of future teachers. The study of pedagogy developed the ability to realize the mission of the teacher in society and supplied the knowledge of the theory of education and upbringing of the students of the gymnasium. Proved that in order to improve the professional training of future teachers, the subject of drawing formed a figurative vision, imagination and creativity, singing developed vocal apparatus, promoted linguistic and communicative perfection – all this guaranteed the development of pedagogical skills of graduates of the gymnasium, allowed to improve the natural abilities for proper organization of action-interaction with children at the lesson and in extra time. Demonstrated that the theory and methods of vocational-pedagogical training in Kamyanets-Podilsky Mariinsky Women's Gymnasium were directed mainly to the self-improvement and self-development of the future teacher, the ability to continuously refine not only the gained knowledge, but also the pedagogical level in the classroom and in the extra-ordinary time. Such ability was the highest pedagogical art – the highest level of professional skill. Proved that in the second half of the XIX – early XX centuries the Kamyanets-Podilsky Mariinsky Women's Gymnasium was the leading female center for teacher training in Podillia.

Key words: pedagogical skills, Podillia, pedagogical education, 8th pedagogical class, Kamyanets-Podilsky Mariinsky Women's Gymnasium.

У другій половині XIX – на початку XX ст. значний вклад у підготовку вчителів на Поділлі внесли жіночі середні заклади освіти – гімназії. На відміну від чоловічих жіночі гімназії на Поділлі починають поступово виникати у 60-х роках XIX ст., в зв'язку з чим жінки отримують дозвіл від урядовців викладати у трьох нижчих класах гімназії. Жіночі гімназії перебували у відданні двох відомств: відомства Імператриці Марії та Міністерства народної освіти. На Поділлі впродовж усього XIX ст. існувала лише одна жіноча гімназія відомства імператриці Марії у м. Кам'янець-Подільському. До вище зазначеної проблеми, як свідчить аналіз, неодноразово звертались дореволюційні, радянські та сучасні вітчизняні дослідники. Багато аспектів історії розвитку жіночих гімназій розглядали М. Демков, В. Григор'єв. Серед сучасних дослідників освіти Поділля варто виділити І. Сесака. Проте, питання розвитку педагогічної майстерності в жіночих гімназіях Поділля середини XIX – початку XX ст. мало досліджене у філософських, історичних, педагогічних і наукових роботах. Цілісне уявлення про підготовку вчителів в жіночих гімназіях Поділля дають змогу сформувати видання дореволюційної Росії та архівні документи.

Метою цієї статті є висвітлення розвитку педагогічної майстерності в жіночих гімназіях Поділля другої половини XIX – на початку XX ст.

Історія Кам'янець-Подільської Маріїнської жіночої гімназії розпочалась із звернення спілки чиновників, купців та міщан м. Кам'янець-Подільського в жовтні 1864 р. до керівника Південно-західного краю з проханням про відкриття і разом із тим про виділення коштів на утримання навчального закладу. Аналіз архівних джерел, зокрема журналу головної Ради жіночих навчальних закладів за 4 березня 1866 р., дозволяє акцентувати увагу на тому факті, коли Київський, Подільський і Волинський генерал-губернатор звернувся до Імператора за допомогою посприяти в заснуванні у м. Житомирі та м. Кам'янець-Подільському по одній жіночій гімназії відомства Імператриці Марії, причому у зверненні було зазначено, що кожен гімназію слід організувати на 210 учениць – із 6-ма класами, одним підготовчим та одним педагогічним, а в педагогічному класі для організації викладання і практичної підготовки ввести до штатного розкладу посаду керівника та всі обов'язки з організації навчального процесу покласти на головну наглядачку. Вчителькою у підготовчому класі передбачалось призначити одну із наглядачок без будь-якої додаткової винагороди та на допомогу їй давати одну з учениць педагогічного класу. Уроки чистописання, малювання, церковного співу, танців, рукоділля передбачалось об'єднувати для деяких класів [1, арк.2-3]. Нами встановлено, що серед обов'язкових предметів (згідно з параграфом 21 Статуту жіночих гімназій відомства Імператриці Марії) були малювання, педагогіка та співи. До не обов'язкових відносили лише навчання французькій і німецькій мовам та танцям. Крім того в документах зазначено про відкриття підготовчих курсів для «освітнього цензу» тих дітей, які не можуть бути зараховані у перший клас гімназії [1, арк. 5].

Така регламентація освітньої роботи в жіночих закладах здійснювала значний поступ для вдосконалення власне професійної підготовки майбутніх учителів, оскільки обов'язковість малювання – формує образне бачення, уяву, креативність; педагогіки – розвиває здатність до усвідомлення місії педагога в суспільстві та озброює знаннями з теорії навчання і виховання; співів – розвиває голосовий апарат, сприяє мовно-комунікативній довершеності та інше. Все це ставало запорукою розвитку педагогічної майстерності випускниць, дозволяло вдосконалити природні здібності для належної організації дії-взаємодії із дітьми на уроці та в позаурочний час.

Розглянувши проект генерал-губернатора Головна Рада постановила про відкриття означених гімназій на основі Статуту таких закладів на 210 учениць в дусі «російської народності», проте навчальний курс був розподілений не на шість класів, а на сім, обмежуючись спочатку відкриттям перших двох нижчих класів, пояснюючи тим, що не знайдеться потрібна кількість підготовлених учениць, а звідси – дати назву «Маріїнських» [1, арк. 6,10].

Таким чином, 5 березня 1867 р. відбулось відкриття Маріїнської гімназії у м. Кам'янець-Подільському. Церемонія відкриття навчального закладу розпочалась промовою, виголошеною директором Подільської чоловічої гімназії та керівником новоствореної жіночої гімназії П. Коленком [2, с.253-260].

Аби прослідкувати за особливостями освітнього процесу в навчально-виховній системі та виокремити елементи педагогічної майстерності нами здійснений ретельний аналіз навчального плану. Так, згідно з ним передбачалось вивчення в усіх класах: Закону Божого – 17 год., російської мови та словесності – 25 год., французької мови – 28 год., німецької – 23 год., історії – 11 год., географії – 14 год., природознавства – 18 год., арифметики – 15 год., педагогіки – 4 год., чистописання – 9 год., малювання – 14 год., співу – 14, рукоділля – 13 год., танців – 5 годин. Таким чином, із 155 годин з наукових предметів – 55 годин відводилось на заняття різними видами мистецтва [3, с. 86]. Такий розподіл навчальних годин та відведення третини із них на опанування мистецькими дисциплінами свідчить про належну естетизацію освітнього процесу. Це, в свою чергу, сприяло набуттю вихованками вмінь впливати на інтелект, волю й почуття майбутніх учнів, застосовувати прийоми вербальної та невербальної комунікації у вишуканому й професійно-довершеному вигляді, розрізняти прекрасне й потворне, тобто допомагало формувати належний рівень майстерності. Можна з упевненістю стверджувати, що «включення» кожної вихованки у мистецьку дію – співу, танець, декламування викристалізовувало вміння до «самовключення» у педагогічну дію, аби зробити процес навчання проблемним, насиченим, активізуючи при цьому особистість учнів.

Аналіз архівних документів дозволяє стверджувати, що педагогіка вивчалась у Кам'янець-Подільській Маріїнській жіночій гімназії в перших двох старших класах. З 1880 р. до програми з педагогіки були введені такі теми: для 1-го класу – «Виховання зовнішніх почуттів, фантазії, уяви та пам'яті». «Моральне та релігійне виховання, дидактика, форми, способи та методи навчання. Звуковий спосіб навчання грамоті, логічне читання, методика арифметики. Метод спільного навчання письму та читанню, навчання механічному письму. Генетичний метод та графічний». «Пропис, скоропис»; для 2-го класу – «Поняття про педагогіку». «Задачі, цілі і предмет виховання; годування грудних дітей, плач, повзання дитини, гра дитини, одяг, гімнастика та її використання, ігри Фребеля». «Про темпераменти». «Поняття про психологію – свідомість, почуття, спостережливість. Мислення, поняття, судження та розумове заключення. Почуття істини. Почуття моральне, естетичне та релігійне» [4, арк.7].

Аналіз тематики курсу педагогіки в Кам'янець-Подільській жіночій гімназії дозволяє констатувати: у загально-педагогічній підготовці майбутніх учительок існувала нерозривна єдність педагогіки й психології. Викладачі, які викладали педагогіку, були переконані в тому, що предмет психології – це закономірності розвитку психіки, а педагогічний процес є умовою цього розвитку. Якщо предмет педагогіки складає специфічні закономірності учіння-виховання, то психологічні процеси дитини на різних вікових етапах розвитку є умовою, яку повинні враховувати педагоги. Можна з упевненістю стверджувати про зародження основ психопедагогіки саме в Подільських жіночих гімназіях. Усвідомлення факту, що ці науки одна без одної не існують, одна одній не суперечать, конфлікт між ними призводить до трагедійного результату: освіта й виховання людини заплутуються в тенетах безсилля, безнадійності й непотрібності суспільству і його громадянам. Саме так стверджували провідні на той час теоретики й практики педагогічної науки, зокрема К. Ушинський, П. Каптерев та багато інших.

Ми можемо лише припустити, що при читанні курсу педагогіки викладачі жіночої гімназії безумовно послуговувалися надбаннями П. Каптерева, оскільки відомостей про наявність чи відсутність літератури психолого-педагогічного змісту не збереглося, але сама тематика курсу свідчить про те, що викладачі педагогіки вміло поєднували педагогіку з психологією, використовуючи підходи саме П. Каптерева, який у той час педагогізувавши психологію, прагнув ожиттєвити заповіт Й. Песталотці – психолізувати педагогіку. І. Зязюн, розглядаючи поступ психопедагогіки як науки, звернув увагу на той факт, що П. Каптерев добре розумівся на тому, що лише вчитель-майстер є єдиною визначальною силою критерію якості освіти як єдності учіння й виховання у взаємодії вчителя й учня. Із психологічного боку він розглядав педагогічну працю й підготовку вчителя, естетичний розвиток учнів. Суттєво, що сам освітній процес розглядався Каптеревим із психологічної позиції, про що безпосередньо свідчить назва другої частини книги «Дидактичні нариси...» – «Освітній процес – його психологія». Освітній процес, на його думку, є «виявленням внутрішньої самодіяльності людського організму, розвитком здібностей» тощо [5, с.100-101]. Заслугою П. Каптерева є фундаментальний аналіз праць не лише провідних дидактів світу, але й представників так званої експериментальної дидактики, по суті, власне психології в учінні й для учіння. Основним завданням авторів цих робіт вчений вважав дослідження розумової роботи учнів, значення руху (фізичного й досвідного) в розумовій роботі, предметних і словесних уявлень учнів, типів обдарувань учнів [6, с.12].

Безумовно, такі прогресивні підходи до викладання саме педагогіки, психології, що мали місце в Кам'янець-Подільській жіночій гімназії, сприяли формуванню основ високої професійної майстерності її

випускниця. На початку ХХ ст. в Кам'янець-Подільській Маріїнській жіночій гімназії були переглянуті та перероблені програми з усіх предметів із метою рівномірного їх розподілу за класами, відповідно до віку учениць [7, арк.64]. Також із метою оптимізації знань у 4-му класі були введені вітчизняна історія та географія. Керівництво гімназії більше уваги стало звертати на наявність наочності при викладанні всіх предметів, а також раціоналізацію методик викладання малювання, що було запроваджено у 7-му класі історії мистецтв. Разом із тим посилену увагу було приділено вивченню іноземних мов, а саме у перших трьох молодших класах мови вивчали всі вихованки [3, с.88]. Крім того великого значення надавали домашнім письмовим вправам з російської мови, математики, французької та німецької мов з 1-го по 3-й молодший класи. Варто також відзначити, що навчальні експонати з Кам'янець-Подільської Маріїнської гімназії були представлені на Паризькій конференції для огляду успіхів, досягнутих в усіх галузях людських знань впродовж ХІХ ст. [7, арк. 5,98-99].

Слід звернути увагу на особливості організації освітньої роботи 8-го педагогічного класу при Кам'янець-Подільській Маріїнській гімназії. Історія створення педагогічного 8-го класу при навчальному закладі розпочалась у лютому 1883 р. зі звернення керівниці закладу до Головного управління Відомства Імператриці Марії, в якому йшлося про необхідність відкриття 8-го педагогічного класу при гімназії з 1884–1885 н.р. у зв'язку з відсутністю жіночих педагогічних семінарій та Інститутів на Поділлі, які б могли готувати жінок до вчителювання, і в якому учениці могли б поповнити свої знання з деяких предметів, а також ознайомитись із педагогічними прийомами викладання різних предметів та підготовчого класу у зв'язку зі слабкою загальноосвітньою підготовкою учнів 7-го класу (1-го класу). Крім того у цьому зверненні описувалась програма підготовчого та педагогічного класів. Зокрема, в педагогічному класі було запропоновано 1 урок із Закону Божого, 2 уроки з історії російської літератури, 2 – з політичної історії Росії, 4 – з математики, 2 – з нових мов, 1 урок з логіки, 5 уроків з педагогіки з практичними уроками, 1 – з історії педагогіки та необов'язкові уроки – 1 – з крою та 2 уроки церковного співу, знання яких необхідно було майбутнім учителькам. Окремо зазначено також перелік підручників з педагогіки для педагогічного класу, зокрема серед них П. Рощина «Нарис практичних положень педагогіки, дидактики та методики» та «Педагогічна психологія» П. Каптерева. Звернення також містило прохання до Подільського губернатора про подальше клопотання в справі відкриття педагогічного класу. В січні 1885 р. Подільський губернатор у відповіді до керівництва Маріїнської жіночої гімназії зауважив, що відкриття 8-го педагогічного класу не входить у загальний план гімназійної освіти, як за відсутністю коштів, так і неможливістю забезпечити ці класи професійним педагогічним персоналом. Що стосується відкриття підготовчого класу, то питання порушувалось неодноразово – у 1884, 1885 і в 1889 рр. [8, арк.30-31, 36-37].

Варто відзначити, що впродовж 1883–1884 н.р. викладачі Кам'янецької Маріїнської гімназії розробили авторські програми для 8-го педагогічного класу, зокрема з педагогіки, до програми якої крім основних тем включили теми, запозичені з книги П. Каптерева «Педагогічна психологія» (частина 1, 2-е видання, 1883) – «Педагогічний догляд за творенням уявлень», «Педагогічний догляд за асоціаціями», «Культура пам'яті», «Педагогічний догляд за розвитком уяви»; «Дидактика», у яких розглядали загальнонаукові та спеціально-педагогічні методи [8, арк.28.]

Можна лише припустити, що для розроблення засадничих принципів педагогіки викладачами гімназійних установ не випадково обиралися вчення видатного російського педагога, психолога (першого у світі автора «Педагогічної психології», виданій у 1887 р.) П. Каптерева, який у «Дидактичних нарисах» (1883р.) зауважував: «Немає гіршого вчителя від того, який плекає нещасливу думку, що він сам уже достатньо вчений і розвинений, що віднині його задача – освічувати лише інших, а не самого себе. Між таким учителем і учнями неминує розривається той невидимий духовний зв'язок, який в істинній, справжній школі згуртовує їх воєдино, зріднює й здружує їх та стає потребою розвитку в роботі над своєю освітою» [5, с.63].

Важливим поступом у педагогізації освітнього процесу стала розробка програми з методики викладання арифметики в початковій школі, з методики викладання російської мови, програма з логіки, у якій розглядалася логіка в порівнянні з психологією та програми з історії педагогіки, де здійснювався акцент на таких темах: «Загальний обрис виховання народів Сходу – греків (Сократ, Платон), римлян (Сенека, Квінтіліан)», та західної Європи – «Церковна педагогіка в другій половині середніх віків, перша народна школа», «ХVІ ст. – реформація», «ХVІІ ст. – Ян Амос Коменський, Дж. Локк», «Народна освіта», «Новий час – Руссо», «Філантропісти – Базедов». «Від Песталотці до наших часів» [8, арк. 53-56,68,70].

Крім того викладачами був складений перелік письмових творів з педагогіки: «Навчання є в той же час, що і виховання»; «Про пам'ять чи уяву (на вибір)»; «Значення природи в справі виховання»; «Про розсіяність у дитячому віці»; «Про розвиток почуттів любові до природи в дітях» [8, арк. 28].

Проте вперше педагогічний клас на Поділлі, за твердженням І. Сесака, був відкритий у Кам'янець-Подільській Маріїнській гімназії лише у 1906–1907 н.р., а от згідно «Памятной книги Подольской губернии на 1885 год» вже у 1885 р. у Кам'янець-Подільській Маріїнській гімназії було вісім класів [3, с.17; 9, с.17].

Тому ми схилиємось до думки, що все ж-таки педагогічний клас, у якому починає здійснюватися професійна підготовка майбутніх учительок виник раніше – у 1885 р.

До початку ХХ ст. будь-яких відомостей щодо підготовки майбутніх діячів освіти жіночої статі не збереглося й зокрема відсутні матеріали про 8-ий педагогічний клас Кам'янець-Подільської Маріїнської гімназії. Лише існують окремі відомості про те, що в 1906–1907 н.р. у педагогічному класі навчалось 23 учениці, й в основному він фінансувався на кошти, які отримували за навчання. Заняття відбувались згідно із програмами, затвердженими 19 серпня 1905 р. З усіх учениць педагогічного класу 13 осіб обрали спеціальність «Російська мова», 4 – «Французька», 4 – «Математика». Шість учениць обрали по дві спеціальності: «Російська та французька мови» (2 особи), «Російська мова і математика» (2 особи), «Французька мова і математика» (2 особи). У грудні 1907 р. відповідно до постанови попечительської ради гімназії, у педагогічний клас почали зараховувати випускниць середніх навчальних закладів інших відомств, але із знанням однієї іноземної мови і при дотриманні всіх інших правил зарахування [3, с.27].

Архівні джерела дозволяють розглянути змістові наповнення освітнього процесу жіночих гімназій Поділля, так у 1907–1908 н.р. у педагогічному класі викладались: Закон Божий, законодавство, фізика та космографія, домоводство, методика арифметики та російської мови, педагогіка та дитяча література, історія педагогіки. Зокрема з педагогіки учениці вивчали короткий нарис історії педагогічних ідей Дж. Локка (вплив Дж. Локка на психологію – про виховання дітей, значення виховання, мета виховання, моральне та фізичне виховання, педагогічні способи та засоби, навчання і методи, предмет навчання, вимоги Локка до педагога); теорію Ф. Фенелона (його педагогічну діяльність, проблеми виховання дівчат, значення виховання жінки, підготовку до материнства та домоводства). Зазначимо, що погляди Ф. Фенелона мали для учениць особливе значення, бо їх опанування спрямовувало на сімейне виховання дівчат; А. Франке (педагогічні правила Франке, вплив учення Франке на освіту і виховання, пієтизм); Ж. Ж. Руссо (ставлення до твору «Еміль і Руссо» – перші роки життя Еміля, роль матері, батька, вихователя, цілі виховання), від початку народження до 12 років (педагогічні методи, професіоналізм вихователів, моральне виховання, розвиток зовнішніх почуттів і характеристика виховання), від 12 до 15 років життя (розвиток допитливості, навчання ремеслам, Робінзон Крузо, характеристика Еміля), з 15 років до одруження (вивчення історії і релігії, введення Еміля в світ та його характеристика). Зазначимо, що ідеї Руссо сприяли розумінню природо відповідності виховання. В державному архіві Хмельницької області, в одному із фондів про Маріїнську жіночу гімназію, зберігається конспект з історії педагогіки для учениць 8-го класу Маріїнської гімназії, в якому містяться відомості про ознайомлення майбутніх учениць з теоретиками та практиками вітчизняної і зарубіжної педагогіки, які в своїх творах обстоювали ідеї педагогічної майстерності, зокрема І. Базедова, Ф. Рохова, І. Фельбігера, Ф. Кіндермана (Шульштейна), І. Песталотці, Ф. Фребеля, Ф. Дінтера, А. Дістервега, Й. Гербарта, Ф. Бенеке, К. Шмідта, У. Джемса [10, арк.2-6,15,71, 78-81 ; 11, с.87].

З дитячої літератури вихованки знайомились із основними вимогами, що ставились до дитячої літератури, розглядали роль літературного читання в житті дітей, значення книги у вихованні та розвитку відомих письменників (Лессінга, Джордж Санд, Ж.Ж. Руссо, О. Пушкіна), вивчали казки, як матеріал для дитячого читання (Андерсена, Вагнера), байки і казки народів світу, зокрема, польські, норвезькі, датські, українські, російські та за допомогою викладача ретельно аналізували їх зміст, що в свою чергу посилювало вплив на формування педагогічної майстерності майбутніх учительок. Також вихованки вчилися складати каталог книг для дітей та більш вірному способу забору книг для дітей [10, арк. 28].

Якщо ретельно проаналізувати навчальну програму з дитячої літератури та вимоги, що ставились до майбутніх учительок (читання на пам'ять казок, прози, віршів, а також уміння передати смислову картинку казки та її сюжет) стає зрозумілим, що саме у Кам'янець-Подільській Маріїнській гімназії майбутні діячки освіти опановували ази педагогічної майстерності. Теорія, опертя на провідні методологічні підходи в педагогічній науці та практичні вміння, через художній твір впливали на свідомість вихованців, зокрема на їхні почуття, ставали запорукою найвищого рівня професіоналізму педагога – педагогічної майстерності. Суть читання вголос полягала в тому, щоб прищепити вихованцям уміння правильно добирати інтонаційну виразність, володіти азами голосоведіння, мовними й позамовними засобами комунікації. Не випадково заняття з дитячої літератури часто-густо перетворювалися в своєрідні майстер-класи для розвитку комунікативності як здатності до спілкування.

Варто зауважити, що в архівних документах ми не знаходимо відомостей про існування 8-го педагогічного класу впродовж 1909–1912 рр., причому педагогіка викладалась лише у 7-му класі гімназії у кількості 2 год. на тиждень [10, арк.31-32, 104 зв.].

Станом на 1 грудня 1913 р. 7-ий клас нараховував 50 осіб, 8-ий педагогічний – 38 осіб. Педагогіка вивчалась в обсязі 4 годин на тиждень, історія педагогіки – у 8-му класі – 2 год. на тиждень, малювання – 12 год. на тиждень у всіх класах, чистописання – 20 уроків на тиждень у всіх класах, рукоділля – 2 уроки (6-7 класи), хоровий спів – 12 уроків (1-7 класи), гімнастика та танці (1-7 класи) – 24 уроки [12, арк.29-30].

З огляду на педагогічну майстерність, все більшої популярності набували такі предмети як гімнастика та хореографія (танці), які опосередковано сприяли вихованню почуття темпоритму – необхідного у педагогічній роботі. Велику увагу викладачі звертали на невербальну комунікацію вихованок – їхню ходу, осанку, поставу, невимушеність та пластичність рухів, гармонійність жестів та міміки. Оволодіння танцювальним темпоритмом допомагало дівчатам самоорганізуватися, відшліфовувати пластику, що, в свою чергу, ставало демонстрацією внутрішньої та зовнішньої краси майбутньої вчительки.

На початку ХХ ст. педагогіка в Маріїнській жіночій гімназії Поділля викладалась в єдності з психологією. Поряд з теоретичним викладанням проводились і практичні вправи, писались твори, реферати на основі прочитаних статей та книг. Викладачі намагались розробити свої програми і ознайомити вихованок з головними педагогічними теоріями як українських, так і закордонних провідних педагогів, зробити їх здібними до розуміння сучасної педагогічної літератури. Проте мізерна кількість годин з предмету, відсутність необхідних підручників, недосконала педагогічна практика, що полягала лише у виконанні обов'язків вихователек у молодших класах гімназії, відсутність підготовлених викладачів з педагогіки і навіть створення 8-го педагогічного класу особливо не вирішувало проблему підготовки майбутніх вчительок Поділля впродовж другої половини ХІХ – початку ХХ ст.

Таким чином, можна констатувати той факт, що теорія і методика професійно-педагогічної підготовки в Кам'янець-Подільській Маріїнській жіночій гімназії спрямовувалася в основному на самовдосконалення та саморозвиток майбутнього вчителя, здатність постійно відшліфовувати не лише отримані знання, а й рівень здійснення педагогічної дії на уроці та у позаурочний час. Така здатність уважалася найвищим педагогічним мистецтвом – вищим рівнем професійної майстерності. Варто зазначити, що в другій половині ХІХ – початку ХХ в. Кам'янець-Подільська Маріїнська жіноча гімназія стала провідним жіночим середнім закладом в професійній підготовці вчителів на Поділлі.

Література

1. Державний архів Хмельницької області (далі ДАХМО). – Ф. – 65. – Оп. 1. – Спр. 12. – 20 арк.
2. Троицкий П. Открытие Мариинской гимназии в городе Каменце / П. Троицкий // Подольские епархиальные ведомости. – 1867. – № 7. – С. 253–260.
3. Сесак І. В. Освіта на Поділлі: у 2-х ч.: Ч.ІІ. Середні навчальні заклади Поділля у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. / І. В. Сесак. – Кам'янець-Подільський, 1999. – 184 с.
4. ДАХМО. – Ф. 65. – Оп. 1. – Спр.44. – 20 арк.
5. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки : Теория образования / П. Ф. Каптерев. – Изд. 2-е, перераб. и расшир. – Петроград : Кн. склад "Земля", 1915. – [6], 434 с
6. Зязюн Іван. Учитель у вимірах епох і цивілізацій / Іван Зязюн // Мистецтво та освіта. – 2008. – № 3. – С. 9–15.
7. ДАХМО. – Ф. 65. – Оп. 1. – Спр.236. – 104 арк.
8. ДАХМО. – Ф. 65. – Оп. 1. – Спр.141. – 73 арк.
9. Памятная книжка Подольской губернии на 1885 г.: Адрес-календарь и статистическо-справочные сведения. – Каменец-Подольск: Тип. губ. правл., 1885.
10. ДАХМО. – Ф. 65. – Оп. 1. – Спр.373. – 116 арк.
11. Анастасьев А. Об улучшении условий педагогической подготовки оканчивающих курс обучения в женских гимназиях МНП / А. Анастасьев // Журнал министерства народного просвещения. – 1907. – № 9. – С. 85–92.
12. ДАХМО. – Ф. 65. – Оп. 1. – Спр.433. – 44 арк.

References

1. Derzhavnyi arkhiv Khmelnytskoi oblasti (dali DAKhmO). – F. – 65. – Op. 1. – Spr. 12. – 20 ark.
2. Troickij P. Otkrytie Mariinskoi gimnazii v gorode Kamence / P. Troickij // Podol'skie eparhial'nye vedomosti. – 1867. – № 7. – S. 253–260.
3. Sesak I. V. Osvita na Podilli: u 2-kh ch.: Ch.II. Seredni navchalni zaklady Podillia u druhii polovyni XIX – na pochatku XX st. / I. V. Sesak. – Kamianets-Podilskyi, 1999. – 184 s.
4. DAKhmO. – F. 65. – Op. 1. – Spr.44. – 20 ark.
5. Kapterev P. F. Didakticheskie ocherki : Teorija obrazovanija / P. F. Kapterev. – Izd. 2-e, pererab. i rasshir. – Petrograd : Kn. sklad "Zemlja", 1915. – [6], 434 s.
6. Ziaziun Ivan. Uchytel u vymirakh epokh i tsyvilizatsii / Ivan Ziaziun // Mystetstvo ta osvita. – 2008. – # 3. – S. 9–15.
7. DAKhmO. – F. 65. – Op. 1. – Spr.236. – 104 ark.
8. DAKhmO. – F. 65. – Op. 1. – Spr.141. – 73 ark.
9. Pamjatnaja knizhka Podol'skoj gubernii na 1885 g.: Adres-kalendar' i statisticheskoe-spravocnyje svedenija. – Kamenec-Podol'sk: Tip. gub. pravl., 1885.
10. DAKhmO. – F. 65. – Op. 1. – Spr.373. – 116 ark.
11. Anastas'ev A. Ob uluchshenii uslovij pedagogicheskoi podgotovki okanchivajushhih kurs obuchenija v zhenskikh gimnazijah MNP / A. Anastas'ev // Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshhenija. – 1907. – № 9. – S. 85–92.
12. DAKhmO. – F. 65. – Op. 1. – Spr.433. – 44 ark.

НАШІ АВТОРИ

Абрамчук Оксана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовознавства Вінницького національного технічного університету.

Білявець Сергій Якович – кандидат педагогічних наук, начальник Чопського прикордонного загону Державної прикордонної служби України.

Блажко Олег Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хімії та методики навчання хімії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Бутенко Ольга Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Ван Чжун – аспірант Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Галузяк Василь Михайлович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Горбенко Олена Борисівна – викладач Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (м. Кропивницький).

Жулковський Вадим Вікторович – викладач-методист Хмельницького центру підвищення кваліфікації персоналу Державної кримінально-виконавчої служби України.

Задорожна Ганна – викладач Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського, аспірантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Зузяк Тетяна Петрівна – докторант кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Каландирець Н. М. – аспірантка Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Ковальчук Ірина Сергіївна – викладач Житомирського державного технологічного університету.

Кравченко Леся Василівна – викладач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Купчик Валентин Анатолійович – викладач кафедри вокально-хорових дисциплін Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Куценко Сергій Володимирович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри хореографії та художньої культури Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Лемешко Ольга Василівна – старший викладач кафедри англійської мови Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Любченко Інна Іванівна – кандидат педагогічних наук, викладач КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж імені Т. Г. Шевченка».

Мар'євич Наталія – кандидат педагогічних наук, викладач Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського.

Мельник О. С. – викладач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Пантелєєв Кирило В'ячеславович – викладач кафедри особистої безпеки факультету охорони та захисту державного кордону Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Пічкур Микола Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Погребняк Д.В. – підполковник Національного університету оборони України імені Івана Черняховського.

Савчук Ірина Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Семенова Олена Віталіївна – викладач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Семеняко Юлія Борисівна – аспірантка кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету.

Сковрунська Тетяна Петрівна – асистент кафедри хімії та методики навчання хімії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Урсані Ніна Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент Донецького національного університету імені Василя Стуса.

Швець Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дизайну Національного лісотехнічного університету України (м. Львів).

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: *Педагогіка і психологія*

Випуск 50 • 2017 р.

Підписано до друку 29 червня 2017 р. (протокол № 21)

Формат 60х84/8.

Папір офсетний. Друк цифровий.

Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 13,6

Наклад 100 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.

Видавець і виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛТД»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК №4299 від 11.04.2012 р.

21027, м. Вінниця, вул.600-річчя, 21

Тел.: (0432) 69-67-69; 603-000

e-mail: info@tvoru.com.ua

[hppt://www.tvoru.com.ua](http://www.tvoru.com.ua)