

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 373.2:796-053.2

Бабюк С.М.

Babyuk S.

ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ НЕВРОЛОГІЧНИХ ПОРУШЕНЬ У РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ПЕРШОГО РОКУ ЖИТТЯ

PHYSICAL CULTURE AS A TOOL FOR CORRECTION OF NEUROLOGICAL DISORDERS IN INFANTS

У статті автор обґрунтовує методика фізичної реабілітації дітей першого року життя з неврологічними порушеннями. Питання фізичної реабілітації дітей раннього віку з ураженнями нервової системи являються об'єктом особливої уваги в спеціальній літературі. Враховуючи специфіку даних питань, авторами відновлювальних методик переважно виступають лікарі, яким удалося напрацювати низку підходів. Однак, проблема корекції порушень нервової системи у дітей першого року життя представлена досить обмежено. Виявлено відсутність науково обґрунтованої педагогічної системи використання засобів і методів регулювання неврологічних порушень. У ході дослідження встановлено, що провідним напрямом реабілітаційних заходів слід вважати своєчасну корекцію й послідовну стимуляцію становлення рухових функцій. Розроблені вправи фізичної культури з урахуванням найбільш виражених неврологічних проявів, які забезпечують індивідуальний підхід до дітей з порушеннями в розвитку.

Ключові слова: діти раннього віку, неврологічні порушення, фізичні вправи, динамічна гімнастика, фізіотрол, кріотерапія, масаж.

Сьогодення ставить низку вимог до особистісних якостей людини, здатної успішно функціонувати в умовах ринку. Серед них міцне здоров'я, вміння творчо мислити і діяти, ухвалювати рішення у нестандартних ситуаціях, комунікабельність, сформовані навички праці в групах і колективах тощо. Суттєвої модернізації мають зазнати способи реалізації завдань, що стоять перед фізичним вихованням дітей дошкільного та раннього віку. В останні роки прослідковується тенденція збільшення кількості дітей з різноманітними захворюваннями. Майже 90% від загальної кількості складають діти з різними порушеннями функції ЦНС, які відрізняються відставанням темпів психомоторного розвитку, причому більш як у 70% випадків неврологічні порушення пов'язані з пренатальним періодом [1, с. 57].

Якщо вчасно не скоригувати порушення, то захворювання розвивається: формуються вторинні зміни в м'язах, суглобах, виникають функціональні порушення в діяльності ЦНС та інших систем організму. Крім того, під час росту дитини та збільшення психофізичних навантажень виникають проблеми у руховій діяльності, проявах абстрактного мислення, поведінці. У зв'язку з цим, особливої актуальності в перший рік життя дитини набуває проблема проведення адекватних відновлювальних заходів, які передбачають своєчасну корекцію порушень та онтогенетичну послідовну стимуляцію становлення рухових, мовленнєвих і психічних функцій організму. Слід відзначити, що у хворих дітей (на відміну від дорослих) реабілітація

забезпечує не тільки відновлення, але й подальший віковий розвиток усіх органів та функціональних систем, попереджуючи дисгармонійний ріст і розвиток [4, с. 18].

Дитяча захворюваність зростає за багатьма показниками: лише третина сучасних дошкільників вважається відносно здоровою. Збільшилася чисельність дітей з дисгармонійним фізичним розвитком як за рахунок дефіциту маси тіла, так і за рахунок надмірної маси, зі зниженим темпом біологічної зрілості, низькими показниками розвитку основних рухових якостей, несприятливими реакціями систем організму на фізичне навантаження (О. Куц, Ю. Шкретій, М. Зубалій). За даними НАН України абсолютно здорових дітей, які вступають до школи, лише 5% (Л. Бордіян, В. Язловецький). Такий стан вимагає пошуку оптимальних форм і шляхів зміцнення здоров'я дітей (Е. Вільчковський, Н. Денисенко, М. Зубалій, М. Козленко).

Питання фізичної реабілітації дітей раннього віку з ураженнями нервової системи являються об'єктом особливої уваги в спеціальній літературі. Враховуючи специфіку даних питань, авторами відновлювальних методик переважно виступають лікарі, яким вдалося напрацювати ряд підходів, які мають вагому практичну значимість. Однак, проблема корекції порушень нервової системи у дітей першого року життя представлена досить обмежено. Виявлено відсутність науково обґрунтованої педагогічної системи використання засобів і методів регулювання неврологічних порушень. Метою даної статті є обґрунтування методики фізичної реабілітації дітей першого року життя з неврологічними порушеннями.

У структурі захворювань нервової системи перші позиції займає перинатальна енцефалопатія (ПЕП) і натальний травматизм. У зв'язку з цим, проблема ефективності функціонально відновлювальних заходів за останні роки набуває не тільки медичне, але й соціальне значення. У хворих дітей реабілітація забезпечує подальший розвиток всіх органів і систем, попереджаючи або згладжуючи затримки або дисгармонійність росту і розвитку [5]. Важливо відзначити, що найбільше значення у відновлювальних заходах надається методам фізичної реабілітації, а не медикаментозній корекції. Це створює широке поле діяльності для реалізації творчого потенціалу спеціалістам з адаптивної фізкультури, зростає необхідність модернізації старих і впровадження нових відновлювальних методик. Крім того, провідними фахівцями з адаптивної фізичної культури і корекційної педагогіки підкреслюється необхідність формування державної системи раннього виявлення та ранньої психолого-медико-педагогічної корекції порушень у розвитку дітей, починаючи з перших місяців життя.

У період внутрішньоутробного розвитку а також на першому році життя закладаються основи рухової і психічної діяльності дитини, при цьому будь-який несприятливий вплив на організм порушує процеси психомоторного розвитку [1, с. 81]. У зв'язку з цим проблеми ефективного функціонально-відновлювального лікування, а також виховання потреби дитини у підтримці та зміцненні свого здоров'я, набуває не тільки медико-педагогічного, а й соціального значення. Важливо відзначити, що найбільше значення в оздоровчих заходах, формуванні у свідомості дитини, необхідності «бути здоровим» відводиться засобам саме фізичної культури, а не медикаментозної корекції. Реабілітація дитини з порушеннями психомоторного розвитку вимагає колективних, скоординованих зусиль ряду фахівців (лікарів, методистів з адаптивної фізкультури, педагогів), не зменшуючи при цьому провідної ролі самих зацікавлених осіб – батьків. У сім'ях, де не приділяють дітям достатньої уваги, психомоторний розвиток дитини з церебральною недостатністю ще більше сповільнюється [6]. Тісний енергетичний зв'язок між батьками і дітьми виключає можливість оздоровлення тільки дитини, без активної участі в цьому процесі всіх членів сім'ї, особливо матері. «Енергетичні проломи», зумовлені станом фізичного і психічного нездоров'я батьків, вирівнюються за рахунок енергетичного підживлення від власних дітей (незалежно від волі і бажання тих і інших). Звідси стає очевидним, що відновлення порушених функцій організму і формування валеологічного світогляду дитини неможливе за відсутності його у батьків. Таким чином, формування здорової дитини починається з валеологічної культури сім'ї, особливо активної участі мами.

У зв'язку з цим, одним із завдань дослідження було визначення рівня обізнаності батьків у питаннях відновлення, збереження і зміцнення власного здоров'я та здоров'я своїх дітей,

здорового способу життя загалом. З цією метою було проведено анкетування жінок, які мають дітей першого року життя з перинатальним ураженням нервової системи. Основна кількість опитаних (48%) належала до вікової групи від 24 до 30 років, 30% – від 18 до 23. За рівнем освіти 65% мали середню і 35% вищу освіту. Аналіз анкетних даних виявив досить низький рівень валеологічної освіти батьків, обмеженість необхідних знань, умінь і навичок в питаннях функціонального відновлення, нездатність більшості мам адекватно оцінити наявні відхилення в стані здоров'я дитини, чисто формальне (у ряді випадків) бажання брати участь у реабілітаційних та оздоровчих заходах. Так на запитання: «Що є найбільш важливим у житті?», 55% респондентів на перше місце поставили сім'ю; 27% опитаних першість віддали здоров'ю; третє місце віддали роботі, як основному джерелу доходу (50%). Постійно піклуються про своє здоров'я 57% батьків; за необхідності – 37%. Аналіз установок і мотивів на здоров'я виявив досить високий відсоток батьків (80%), які бажають мати здоров'я, щоб виховати свою дитину, 35% проявляють турботу про своє здоров'я в надії зберегти привабливість. З метою активного вирішення завдань оздоровлення 30% молодих мам використовують лікарські препарати, 35% – раціональне харчування, 20% – займаються ранковою гімнастикою і загартовуванням, 10% – виконують масаж і відвідують сауну, а 28% – не використовують нічого, з причини браку часу. Фактично наявний факт пасивно-споглядального ставлення до свого здоров'я з боку більшості батьків, бажання бути здоровим, не докладаючи для цього зусиль. Серед факторів, які чинять найбільш несприятливий вплив на здоров'я опитаних і їхніх дітей на перше місце виходить екологічна ситуація (75%), шкідливі звички (40%), погана спадковість (20%), низька фізична активність (5%). В цілому, різні форми занять фізкультурою і спортом з метою зміцнення здоров'я до народження дитини використовували 38% респондентів.

У ході дослідження, на жаль, виявлено низький рівень усвідомлення ролі рухової активності у розвитку майбутньої дитини. Значення спеціально організованих занять для вагітних, молодими жінками недооцінювалася. Тим часом відомо, що фізична активність вагітної жінки, в результаті якої збільшується подача артеріальної крові до м'язів і відповідно відтік крові від матки, створює дефіцит кисню і поживних речовин для плода, який в таких умовах змушений проявляти власну активність. З усіх форм рухової активності переважна більшість молодих мам (75%) відзначило хатню роботу та роботу на дачі, 13% – прогулянки. Жодна з жінок не використовувала спеціально підібрані для вагітних комплекси лікувальної гімнастики, спрямовані на поліпшення рухливості хребта і кульшових суглобів, зміцнення м'язів спини і тазового дна, поліпшення оксигенації плода, тобто на поетапне вирішення часткових завдань, що забезпечують оптимальні умови для розвитку плода, що дозволяють максимально знизити ризик травматизації та ускладнень в пологах.

Однак відомо, що низька рухова активність вагітної – один з етіологічних чинників, які ведуть до перинатального враження ЦНС. Подібне нехтування власного здоров'я на етапі закладки фундаменту здоров'я малюка, закономірно призводить до численних функціональних порушень у новонароджених. Батьки стикаються з проблемами порушеного здоров'я дітей у вигляді «букета» неврологічних симптомів. При цьому, основні скарги батьків: загальне занепокоєння – 40%, поганий сон – 27%, висока метеочутливість – 30%, відставання в розвитку від однолітків – 40%, низька рухова активність – 30%, інші неврологічні порушення – 48%. Тому актуальною є проблема формування мотивації батьків на збереження і зміцнення здоров'я дитини, необхідності проведення відновлювальних заходів. Результати проведеного опитування показали, що в якості ефективних засобів оздоровлення малюка мами використовують: лікувальну гімнастику, масаж – 55%, фізіотерапію – 10%, медикаментозну терапію – 5%. Визнають доцільність комплексного підходу – 65% опитаних. Певну тривогу викликає факт, що свідчить про неспроможність і небажання деяких мам своєчасно помітити й адекватно оцінити тривожні неврологічні порушення (42% опитаних). Подібне нерозуміння свідчить про відсутність знань вікових особливостей дітей першого року життя та можливі порушення, що

здатне привести до необґрунтованого затягування початку проведення корекційних заходів, вироблення стратегічної моделі своєї поведінки та участі.

У ході анкетного опитування встановлено, що досить впевнено мами володіють в основному знаннями з догляду за дитиною – 92 %, способами загартування – 7 %, прийомами масажу – 2,5 %, методикою використання гімнастичних вправ – 10%, організацією раціонального харчування – 50 %. Дотримуються режиму дня – 70 %, раціонального харчування – 65 %, здійснюють прогулянки на свіжому повітрі – 87 %, сон з відкритими вікнами – 25 %, обтирання мокрим рушником – 12,5 %, купання в ванні – 87 %. Представлені дані свідчать про популярність найбільш простих і широко відомих засобів оздоровлення.

Дуже обмежено використовуються більш ефективні за своїм впливом на організм засоби. Так, купання в прохолодній воді, басейні використовують – 15 % опитаних, обливання холодною водою – 12 %, купання в морі – 7 %. Проте, відомо, що найбільш відчутним стимулом м'язової активності малюка є різниця температур його тіла і навколишнього середовища. Чим більше ця різниця, тим активніше м'язовий тонус, що забезпечує нормальний розвиток. Зрозуміло, різниця температур повинна бути обмежена рамками фізіологічного адаптивного стресу [1, с. 144]. Усе зазначене вище особливо актуально для дітей, які мають патологічно низький м'язовий тонус, як один із симптомів неврологічного неблагополуччя. Потужним засобом корекції рухових розладів і стимуляції фізичного розвитку дитини виступає масаж, який, згідно з опитуванням, активно використовують з метою оздоровлення дітей лише – 12 % респондентів. Багато мам при цьому помилково вважають, що масаж найпростіша процедура, доступна кожному. Одним з клінічних проявів функціональних розладів нервової системи є порушення м'язового тону, який може бути у вигляді гіпертону, гіпотону, м'язової дистонії або асиметрії. У подібній ситуації, слід знати про необхідність строго диференційованого підходу до кожної процедури масажу. Тому масаж для дитини повинен робити фахівець, який пройшов спеціальну підготовку. У разі неможливості такого співробітництва, абсолютно необхідно слідування чітким інструкціям, розробленим виключно для конкретної дитини.

Фізичні вправи є основним засобом реабілітації дітей з порушеннями в розвитку. У методиці представлені вправи: пасивні, пасивно-активні, рефлексорні, дихальні, вправи у висі, на фізіоролі. На початкових етапах у комплекс лікувальної гімнастики включаються вправи, зумовлені наявністю у дитини низку безумовних вроджених рефлексів (рефлекс Бабинського, Таланту, хапальний, ходьби, повзання тощо). В основі рефлексорних гімнастичних вправ лежить використання подразнення певних ділянок шкіри або м'язово-сухожильних рецепторів. Наприклад, в положенні на животі і на спині дитина ритмічно відштовхується ногами від приставленої до підшов долоні (рефлекс повзання). Рефлексорні вправи відіграють важливу роль у формуванні активних самостійних рухів дитини, тому при їх освоєнні використовуються готові рефлексорні шляхи та моторний апарат вроджених безумовних рефлексів. На більш пізньому етапі на зміну їм приходять активні рефлекси підвищеної складності, такі, як рух, повороти, повзання. Рефлексорні вправи дозволяють не тільки впливати на рухову діяльність, а й регулювати діяльність внутрішніх органів. Потужний потік імпульсів, що йдуть від ангіо і пропріорецепторів створює осередок збудження в корі головного мозку, який поширюється на сусідні ділянки, відповідальні за різні функції організму. Всупереч рекомендаціям низки авторів (В.І. Васічкін, Л.М. Васічкіна), які пропонують використання безумовних рефлексів (хапання, ходьби, повзання тощо) переважно в перші три місяці життя малюка (до моменту їх фізіологічного згасання), вважаємо доцільним застосування окремих рефлексорних рухів упродовж більш тривалого часу, поки вони не сформується в довільні, осмислені, що виконуються на прохання (умовний рефлекс). Таким чином, орієнтуючись на прикладну спрямованість рефлексорних рухів, використовується можливість повноцінного тренування нервово-м'язового апарату дитини, що сприяє прискореному переходу до активних рухових дій (повзання, підповзання, ходьби), стимулювання нервово-психічного розвитку дитини. Поряд із вправами, заснованими на вроджених рефлексах, з перших занять у комплекс

лікувальної гімнастики доцільно включати пасивні вправи для тулуба й кінцівок. Це вправи, які виконуються за допомогою методиста або батька без активної участі дитини. Фізіологічний ефект їх застосування пов'язаний з можливістю виконання низки біохімічних і нейрогуморальних процесів, які відбуваються при довільному м'язовому скороченні, так як при пасивних вправах збудження рецепторного апарату м'язів, аналогічно виробленому скороченню. До даної групи можна віднести вправи на розтягування (пасивна міорелаксація), рекомендовані дітям з м'язовим гіпертонусом. Вони сприяють усуненню м'язових «блоків», покращенню еластичності тканин, тим самим, сприяючи відновленню амплітуди рухів, попереджаючи розвиток контрактур (тугорухливості) суглобів і порушень функцій опорно-рухового апарату. При розтягуванні спастичного м'язу і його фіксації в розтягнутому стані, перезбудження, яке виникає в спинальних центрах ЦНС, змінюється пригніченням, що сприяє нормальній аферентації в кору головного мозку про положення тіла, формування рухів. Певні пасивні рухи впливають на вегетативні нервові структури, сприяють регуляції вегетативних порушень, наявних у дітей з ПЕП, корекції патологічних змін, створенню фундаменту активної м'язової діяльності.

Дихальні вправи спрямовані на відновлення нормального акту дихання у спокої, що сприяє посиленому постачанню киснем усіх органів і тканин організму, в тому числі ЦНС, розслабленню спастично скорочених м'язів, зниження збудливості, поліпшенню загального стану дитини.

Вправи у висі, для яких характерне плавне розтягування скорочених м'язів під впливом власної маси, допомагають виявленню та виправленню м'язових «затискачів», зниженню підвищеного м'язового тону, розвитку функції вестибуляторного аналізатора. Слід зазначити, що вправи у висі рекомендується використовувати за умови самостійного утримання голови в вертикальному положенні. Вправи у висі вниз головою не показані дітям, які мають в клініці гіпертензивно-гідроцефальний синдром, підвищенн внутрішньочерепного тиску і наростанням неврологічної симптоматики.

Використання фізіорола (м'яч еліпсоподібної форми) з метою відновлення порушених функцій є одним з нових і ефективних засобів, які активно застосовуються в процесі реабілітації дітей раннього віку. Дана модифікація м'яча забезпечує його стійкість на опорі, велику поверхню зіткнення з долонями і тілом малюка, що виступає додатковим тактильним подразнювачем і гармонійно розподіляє інформацію, що надходить до всіх аналізаторів (рухового, вестибулярного, зорового, тактильного). Активне використання фізіорола сприяє нормалізації м'язового тону, розвитку опороздібності кінцівок, нормалізації внутрішньочерепного тиску, розвитку функції вестибулярного апарату. Слід зазначити, що вестибулярний апарат з усіх структур головного і спинного мозку має особливе значення в розвитку антигравітаційних можливостей і рівноваги, визначає вдосконалення моторики на всіх етапах онтогенезу. Починаючи з 7 тижня внутрішньоутробного розвитку, вестибулярний аналізатор визначає вдосконалення моторики на всіх рівнях розвитку дитини, впливає на діяльність всього організму. Вправи з легкою вібрацією на фізіоролі дозволяють поліпшити внутрішньолегеве переміщення газів, що сприяє зниженню негативного впливу перенесеної гіпоксії, поліпшенню легеневого кровообігу, крово- і лімфообігу хребетних дисків. Ритмічні похитування нормалізують перистальтику кишечника, скоротливу здатність м'язових волокон, покращують карніальний ритм. Поширення ритмічних коливань на хребет через крижі (при виконанні вправ в положенні сидячи) сприяє зміні ліквородинаміки (внутрішньочерепного тиску). Даний фізіологічний механізм особливо значущий при наявності в клініці гіпертензійного-гідроцефальний синдрому. Ґрунтуючись на наукових даних про вплив кольору на стан фізичного і психічного благополуччя дитини, вважаємо за доцільне, підбирати колір фізіорола відповідно клінічних проявів основних неврологічних синдромів. На заняттях з дітьми раннього віку рекомендуються фізіороли різного діаметру, залежно від віку. Умовно для дітей другої половини першого року життя діаметр може бути – 45 см, Для дітей першої половини першого року доцільне використання м'яча меншого діаметру (25–35 см) Вправи

з фізіологом рекомендується включати в комплекс лікувальної гімнастики з 3-х–4-х тижневого віку і активно використовувати впродовж усього першого року життя. Таким чином, використання в якості допоміжного засобу фізіолога дозволяє підвищити емоційний фон занять, максимально індивідуалізувати процес лікувально-відновлювальної терапії.

Одним з ефективних засобів підвищення м'язового тону і розвитку м'язової сили є вправи з використанням обтяжувачів, маса яких варіюється залежно від функціональних можливостей дитини і підвищується відповідно до етапів вікового розвитку. виготовлення спеціального інвентарю не представляє будь-яких складнощів і доступно кожному з батьків. Різноманітні мішечки з піском, прикріплені до гомілки або передпліччя за допомогою ремінців, гумок – найпростіші і безпечні пристосування для обтяження. Вправи з обтяжувачами стимулюють «посилку» в центр посиленних аферентних сигналів, змінивши тим самим і відповідь – команду на периферію. Це веде до включення в роботу більшого числа мотонейронів і активного виконання руху. Вправи з обтяжувачами механічно перешкоджають зайвій амплітуді рухів, що дуже цінно при всіх видах тремору (тремтіння) кінцівок. Надання пасивного опору руху за допомогою вантажу виступає способом адекватного впливу на ЦНС і опорно-руховий апарат дитини.

Використання кріотерапії (КТ) у системі засобів регуляції м'язового тону пов'язане насамперед з порушенням шкірних холододових рецепторів, які суб'єктивно відчуються пацієнтом як холод. Можливість регулювання м'язового тону – одна з цінних якостей холододових впливів. Низка авторів використовують холод для зняття м'язового спазму, інші, навпаки – для його підвищення. Останнє досягається за допомогою короточасного впливу помірно низьких температур (0 градусів). При цьому відзначається зростання сили і витривалості м'язів. За даними професора І.А. Аршавського, чим більша різниця між температурою тіла дитини й подразниками зовнішнього середовища, тим активніше м'язовий тонус, що забезпечує нормальний розвиток [1, с. 209]. При цьому різниця температур повинна бути у рамках фізіологічного стресу. Представляють інтерес факти застосування локальної КТ в неврологічній практиці: в комплексі реанімації новонароджених, при лікуванні больових синдромів, патології судинного і м'язового тону, станах після порушення мозкового кровообігу. Тому перспективним є включення дозованих місцевих холододових впливів у комплексну методику реабілітаційних заходів дітей з ПЕП.

У ході дослідження встановлено, що провідним напрямом реабілітаційних заходів слід вважати своєчасну корекцію й послідовну стимуляцію становлення рухових функцій. Розроблені вправи фізичної культури з урахуванням найбільш виражених неврологічних проявів. У подальшому дослідженні проблеми стане розробка системи заходів з використанням традиційних та нетрадиційних (динамічна гімнастика, вправи з фізіологом, обтяжувачами, кріотерапія) засобів фізичної культури, які забезпечують індивідуальний підхід до дітей з порушеннями у розвитку.

Список використаних джерел

1. Аршавский И. А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития / И. А. Аршавский – М. : Наука, 1982. – 270 с.
2. Бальсевич В. К. Ваши дети / В.К. Бальсевич – М. : ФиС, 1985. – 160с.
3. Васичкин В. И. Детский массаж / В.И. Васичкин, Л.Н. Васичкина. – СПб. : ООО Издательство Полигон, 2000 – 112 с.
4. Велитченко В. К. Физкультура для ослабленных детей / В.К. Велитченко. – М. : ФиС, 1989. – 109 с.
5. Вильчковский Э. С. Развитие двигательной функции у детей / Э.С. Вильчковский. – К. : Здоровье, 1983. – С. 16–43.
6. Семенова Н.А. Підвищення педагогічної майстерності батьків в процесі педагогізації сімейних відносин / Н.А. Семенова // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. праць; [за ред. академіка АПН України М.Б. Євтуха]. – К. : Видавничий центр КНЛУ, НМАУ, 2002. – Вип. 19. – С. 10–13.

In the article the author gives justification methods of physical rehabilitation of infants with neurological disorders. The issue of physical rehabilitation of young children with diseases of the nervous system is the subject of much attention in the literature. Giving the specificity of these issues, the authors advocate restoration techniques mainly doctors, who were able to work out a number of approaches. However, the problem of correction of the nervous system in infants presented fairly limited. Scientifically based educational system and the use of methods of regulation of neurological disorders have been found. The survey found that the direction of the leading rehabilitation measures should be considered timely correction and consistent stimulation of the formation of motor functions. Developed physical training exercises based on the most severe neurological manifestations, providing individual approach to children with disabilities in development.

Key words: *infants, neurological disorders, exercise, dynamic exercises, fiziorol, cryotherapy, massage.*

УДК 373.2.016 : 796 – 055.2

Галаманжук Л.Л.

Galamandjuk L.L.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ У ЗАВДАННЯХ НА МАНУАЛЬНУ ВПРАВНІСТЬ ПРИ РІЗНИХ ПІДХОДАХ ДО НАВЧАННЯ ОСНОВНИМ РУХАМ 4-РІЧНИХ ХЛОПЧИКІВ З ІСНУЮЧОЮ МОТОРНОЮ АСИМЕТРІЄЮ

FEATURES OF MOTOR ACTIVITY IN THE TASKS OF MANUAL DEXTERITY IN VARIOUS APPROACHES TO TEACHING BASIC MOVEMENTS 4-YEAR-OLD BOYS WITH EXISTING MOTOR ASYMMETRY

Визначити ефективність різних підходів до навчання рухам на мануальну вправність в розвитку відповідної активності 4-річних хлопчиків з існуючою спрямованістю мануальної рухової (моторної) асиметрії (МРА). Основне завдання полягало у визначенні стану сформованості умінь (навичок) у рухах на мануальну вправність в хлопчиків із різною спрямованістю МРА при використанні кожного з двох варіантів «симетричного» і традиційного підходів до навчання таким рухам. Матеріал: у дослідженні взяли участь 50 хлопчиків з амбидекстрією, 67 – з правою, 61 – лівою спрямованістю МРА, які склали по дві експериментальні та по одній контрольній групі. Результати: навчання хлопчиків із різною спрямованістю МРА досліджуваним рухам призводить до формування відповідних умінь і навичок, але результат є неоднаковим і зумовлений використаним підходом. Формування умінь в окремих рухах відбувається в усіх хлопчиків, у частині – у вибірках АРА і ЛРА, в решті формується навичка, але з різним якісними характеристиками в хлопчиків із різною спрямованістю МРА. Висновки: незалежно від спрямованості МРА використання «симетричного» підходу, що передбачає вивчення руху спочатку несправною рукою до рівня навички, а потім провідною, забезпечує значно кращий результат у формуванні умінь хлопчиків аніж інший варіант «симетричного» підходу (навчання у зворотній послідовності), а тим більше традиційний.

Ключові слова: *хлопчики, дошкільний вік, рухова асиметрія, фізична культура, рухова активність, розвиток.*

Значна кількість фахівців різних галузей наукового пізнання наголошує на необхідності враховувати спрямованість мануальної рухової асиметрії (МРА) дітей під час навчання і виховання, причому вже у дошкільний період [2, с. 1]. Це вимагає даних щодо особливостей стимульованого розвитку рухової активності таких дітей, оскільки це сприятиме підвищенню ефективності фізичної культури у вирішенні різних за змістом завдань. Проте такі дані відсутні, а наявні [6; 15] пов'язані з нестимульованим розвитком такої активності. Це зумовлює необхідність проведення дослідження в означеному напрямі.

Роботу виконано згідно зі Зведеним планом науково-дослідної роботи на 2010–2014 рр. за темами: «Педагогічна діагностика в системі фізичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів» (номер держреєстрації 0112U002160); «Теоретико-методичні основи застосування інформаційних, педагогічних та медико-біологічних технологій для формування здорового способу життя» (номер держреєстрації 0113U002003).

Про можливість урахування спрямованості МРА дітей дошкільного віку свідчить таке: починаючи з трьох років діти виявляють ознаки мануальної переваги, з п'яти – провідна рука перебирає на себе виконання більшості складних рухових дій при різних видах рухової діяльності [19, с. 11]. Урахування особливостей, якими відзначаються діти з певною спрямованістю МРА, сприяє більш ефективному вирішенню різних за змістом завдань навчання і виховання [16, с. 115]. Це пов'язано з тим, що виконання означеної умови дозволяє оптимізувати розвиток дітей, оскільки це дозволяє узгодити вплив зовнішніх чинників, зокрема навчання, з генетично зумовленими особливостями їхнього індивідуального розвитку [12, с. 379], в тому числі при певній спрямованості МРА (там само, с. 390).

Іншим важливою і навіть визначальною умовою оптимального розвитку дитини впродовж дошкільного періоду є спонтанна й спеціально організована рухова діяльність; у аспекті нашого дослідження останню пов'язуємо із заняттями фізичною культурою. Підтверджує зазначене така інформація: за допомогою рухів дитина пізнає довкілля, вдосконалює свій нервово-м'язовий апарат і процеси регуляції обміну речовин [7; 14; 18]; оптимальна взаємодія таких процесів, що відбувається в ході рухової діяльності, сприяє нормальному росту і розвитку організму [3; 5; 9]. Водночас дуже важлива роль у стимулюванні розвитку, підвищенні ефективності функціонування різних відділів головного мозку відводиться рухам пальцями рук, оскільки це забезпечує кращий розвиток інтелекту, зокрема логічного мислення, пам'яті, уваги, а також самостійність й активну діяльність дитини [8; 10; 11; 13].

Разом з тим, на сучасному етапі недостатньо емпіричних даних [2; 16] щодо нестимульованого розвитку рухової активності дітей дошкільного віку з різною спрямованістю МРА, яка пов'язана, насамперед із основними рухами. Водночас відсутні дані щодо розвитку рухової активності таких дітей при цілеспрямованому впливі на нього (стимульований розвиток), використовуючи різні підходи до навчання основним рухам. Основними з них є: традиційний, що передбачає навчання тільки провідною рукою (ногою, провідному напрямі), яку визначає дитина з огляду на зручність і комфортність виконання руху, та «симетричний». У останньому можливі декілька варіантів, найбільш поширені такі: навчання руху спочатку провідною рукою (ногою, у напрямі) [15, с. 5] та у зворотній послідовності. При цьому перший варіант передбачає навчання спочатку провідною рукою (ногою, у напрямі) до формування уміння і лише після цього – непровідною [17, с. 719]; другий варіант передбачає навчання рухові у зворотній послідовності, причому до формування навички [2, с. 12], а не уміння, як зазначено в першому варіанті.

Ураховуючи вищезазначене актуалізується необхідність вивчення виокремленої наукової проблеми.

Мета дослідження – визначити ефективність різних підходів до навчання рухам на мануальну вправність в розвитку відповідної активності 4-річних хлопчиків з існуючої спрямованістю МРА під час занять фізичною культурою.

Для досягнення поставленої мети використовували комплекс адекватних *методів дослідження*, зокрема: загальнонаукові (аналіз, узагальнення інформації літературних джерел); педагогічні (тестування, експеримент); соціологічні (усне опитування), медико-біологічні (кистьова динамометрія) і психодіагностичні (методика М.М. Безруких [4]), – для встановлення спрямованості МРА; математико-статистичні. *Організація дослідження* передбачала таке: в експерименті взяли участь 4-річні хлопчики, а саме: 50 – з амбідекстрією (12 у першій, 13 – другій експериментальних групах – EG_1 і EG_2), 67 – правою (ПРА, по 21), 61 – з лівою (ЛРА, по 18) спрямованістю МРА, по 25 – у контрольних (КГ) групах. Усі EG_1 використовували варіант «симетричного» підходу до навчання основним рухам при якому певний рух вивчали спочатку непровідною рукою до формування навички, потім провідною. Всі EG_2 використовували варіант «симетричного» підходу при якому вивчення руху відбувалось у зворотній послідовності. У КГ

підхід був традиційним: рух вивчали тільки обраною хлопчиками рукою. Педагогічне тестування проводили протягом навчального року, а саме після оволодіння хлопчиками певним рухом, пов'язаним із мануальною вправністю, який у змісті чинної програми [1] належав до блоку «рухи з кочення, ловіння, кидання». Вивчали стан оволодіння рухами, які було відібрано з усіх визначених програмою, виходячи з умови, що для дітей вони були новими. У зв'язку з останнім на початку стан сформованості умінь оцінили балом «0», а максимальним був бал «3».

У хлопчиків із АРА, які входили до складу EG_1 , середній бал за вісім завдань досліджуваного блоку основних рухів знаходився в межах 2,3–2,8 балів, у EG_2 – у межах 2–2,7 балів, КГ – 1,3–2,3 (табл. 1). Дані свідчили, що при використанні запропонованих варіантів навчання рухів у більшості хлопчиків, але передусім КГ, сформувалася навичка, в обох EG – як навичка, так і уміння, оскільки у певних рухах оцінка була 2,5 балів і більше. При порівнянні оцінок за виконання кожного руху виявили розбіжність у досягненнях. Так у EG_1 і EG_2 оцінка за володіння всіма рухами, за винятком прокочування кульки між предметами у ворота, була суттєво (p від $<0,05$ до $<0,001$) кращою порівняно з КГ. Водночас відзначили, що за винятком руху «прокочування кульки між предметами у ворота», «ловіння кинутого вихователем м'яча», «кидання предмета на дальність обома руками поперемінно», оцінки в EG_1 були суттєво кращими ніж у EG_2 .

Таблиця 1

Сформованість умінь в рухах на мануальну вправність у дослідних групах хлопчиків із АРА на етапі формувального експерименту

Основний рух	Група	Результат, балів		Достовірність відмінності, t		
		\bar{x}	m	EG_1-KG	EG_2-KG	EG_1-EG_2
Прокочувати кульки між предметами у ворота	EG_1	2,4	0,16	1,71	1,32	0,46
	EG_2	2,3	0,15			
	КГ	2,0	0,17			
Ловити м'яч, кинутий вихователем	EG_1	2,3	0,06	3,51	2,12	1,71
	EG_2	2,1	0,1			
	КГ	1,7	0,16			
Кидати м'яч вихователю обома руками від грудей	EG_1	2,6	0,06	4,95	2,94	3,0
	EG_2	2,3	0,08			
	КГ	1,8	0,15			
Кидати м'яч обома руками знизу у кошик на підлозі	EG_1	2,8	0,06	4,02	2,33	2,57
	EG_2	2,5	0,1			
	КГ	2,0	0,19			
Після кидка м'яча в підлогу намагатися його упіймати	EG_1	2,4	0,06	7,22	4,47	4,34
	EG_2	2,0	0,07			
	КГ	1,3	0,14			
Кидати предмети у горизонтальну ціль обома руками поперемінно	EG_1	2,7	0,05	5,38	3,16	4,69
	EG_2	2,4	0,04			
	КГ	2,0	0,12			
Кидати предмети у вертикальну ціль обома руками поперемінно	EG_1	2,5	0,05	5,08	3,19	3,18
	EG_2	2,2	0,08			
	КГ	1,6	0,17			
Кидати предмети на дальність обома руками поперемінно	EG_1	2,7	0,05	5,12	4,34	0
	EG_2	2,7	0,07			
	КГ	2,3	0,06			

Примітка. Тут і далі достовірність відмінності двох середніх на рівні: «*» – $p < 0,05$, «**» – $p < 0,01$, «***» – $p < 0,001$

Аналіз даних у дослідних групах хлопчиків із ПРА свідчив, що в EG_1 середній бал за виконання всіх виокремлених рухів на мануальну вправність знаходився в межах 2,1–2,7 балів, у EG_2 – в межах 1,8–2,7, KG – тільки 0,9–2,1 (табл. 2). Зазначене свідчило, що використані варіанти навчання таким рухам у більшості хлопчиків, але передусім KG , сприяли формуванню рухової навички, тоді як в обох EG у частині рухів – навички, в іншій – уміння. Остання, згідно одержаних балів, сформувалася в EG_1 і EG_2 у киданні предмета на дальність обома руками поперемінно, у перших – додатково в киданні предмета у горизонтальну ціль та вертикальну обома руками поперемінно. У KG результат був іншим: виконання жодного руху не відповідало оцінці у 2,5 балів і більше.

Таблиця 2

Сформованість умінь в рухах на мануальну вправність у дослідних групах хлопчиків із ПРА на етапі формувального експерименту

Основний рух	Група	Результат, балів		Достовірність відмінності, t		
		\bar{x}	m	EG_1-KG	EG_2-KG	EG_1-EG_2
Прокочувати кульки між предметами у ворота	EG_1	2,4	0,18	2,91	2,02	1,42
	EG_2	2,1	0,11			
	KG	1,8	0,1	*		
Ловити м'яч, кинутий вихователем	EG_1	2,4	0,07	7,89	4,98	2,82
	EG_2	2,1	0,08			
	KG	1,5	0,09	***	***	
Кидати м'яч вихователю обома руками від грудей	EG_1	2,4	0,07	5,05	4,34	1,08
	EG_2	2,3	0,06			
	KG	1,9	0,07	***	***	
Кидати м'яч обома руками знизу у кошик на підлозі	EG_1	2,3	0,05	5,83	2,91	4,24
	EG_2	2,0	0,05			
	KG	1,7	0,09	***	*	
Після кидка м'яча в підлогу намагатися його упіймати	EG_1	2,1	0,04	11,1	6,36	2,79
	EG_2	1,8	0,1			
	KG	0,9	0,1	***	***	
Кидати предмети у горизонтальну ціль обома руками поперемінно	EG_1	2,6	0,05	5,79	3,42	4,69
	EG_2	2,3	0,04			
	KG	1,9	0,11	***	**	
Кидати предмети у вертикальну ціль обома руками поперемінно	EG_1	2,5	0,06	8,0	5,3	3,84
	EG_2	2,2	0,05			
	KG	1,7	0,08	***	***	
Кидати предмети на дальність обома руками поперемінно	EG_1	2,7	0,06	7,07	7,68	0
	EG_2	2,7	0,05			
	KG	2,1	0,06	***	***	

За виконання кожного руху виявили розбіжності оцінок: в EG_1 всі, EG_2 – окрім одержаних за прокочування кульки між предметами у ворота, були суттєво (p від $<0,01$ до $<0,001$) кращими ніж у KG . Але при цьому хлопчики EG_1 у п'яти рухах із восьми досліджуваних досягли кращого результату ніж хлопчики EG_2 .

У хлопчиків із ЛРА одержали такий результат: EG_1 – середній бал за виконання всіх рухових завдань знаходився в межах 2,2–2,9 балів; EG_2 – межі становили 1,9–2,6 балів, KG – 0,6–2,3 балів (табл. 3). Іншими словами в KG сформувалися відповідні навички, в обох EG – у частині рухів навички, в іншій – уміння. Зокрема в EG_1 останнім відзначалося кидання предмету у

вертикальну ціль обома руками поперемінно і так само, як у хлопчиків EG_2 , – кидання м'яча вихователю обома руками від грудей, знизу в кошик на підлозі, предмета у горизонтальну ціль та на дальність обома руками поперемінно.

Таблиця 3

Сформованість умінь в рухах на мануальну вправність у дослідних групах хлопчиків із ЛРА на етапі формувального експерименту

Основний рух	Група	Результат, балів		Достовірність відмінності, t		
		\bar{x}	m	EG_1-KG	EG_2-KG	EG_1-EG_2
Прокочувати кульки між предметами у ворота	EG_1	2,4	0,1	3,89	2,98	1,49
	EG_2	2,2	0,09			
	КГ	1,6	0,18			
Ловити м'яч, кинутий вихователем	EG_1	2,2	0,09	7,04	6,05	0,74
	EG_2	2,1	0,1			
	КГ	1,2	0,11			
Кидати м'яч вихователю обома руками від грудей	EG_1	2,6	0,07	4,6	4,41	0
	EG_2	2,6	0,08			
	КГ	2,0	0,11			
Кидати м'яч обома руками знизу у кошик на підлозі	EG_1	2,8	0,04	4,64	2,68	3,12
	EG_2	2,6	0,05			
	КГ	2,3	0,1			
Після кидка м'яча в підлогу намагатися його упіймати	EG_1	2,3	0,05	11,4	7,3	3,31
	EG_2	1,9	0,11			
	КГ	0,6	0,14			
Кидати предмети у горизонтальну ціль обома руками поперемінно	EG_1	2,8	0,04	6,2	3,49	3,12
	EG_2	2,6	0,05			
	КГ	2,3	0,07			
Кидати предмети у вертикальну ціль обома руками поперемінно	EG_1	2,6	0,05	5,97	3,81	2,91
	EG_2	2,3	0,09			
	КГ	1,6	0,16			
Кидати предмети на дальність обома руками поперемінно	EG_1	2,9	0,07	4,6	2,48	3,49
	EG_2	2,6	0,05			
	КГ	2,3	0,11			

Порівнюючи такі оцінки встановили, що в EG_1 і EG_2 за виконання всіх без винятку завдань хлопчики одержали суттєво (p від $<0,05$ до $<0,001$) вищі бали ніж хлопчики КГ. Але при цьому в EG_1 оцінки за виконання п'яти рухів були суттєво кращими порівняно з EG_2 .

Незалежно від спрямованості МРА 4-річних хлопчиків використання «симетричного» підходу, що передбачає вивчення руху спочатку непровідною рукою до рівня навички, а потім провідною, забезпечує значно кращий результат у формуванні умінь в рухах на мануальну вправність порівняно з іншим використаним варіантом такого підходу та традиційним.

Використання найбільш ефективного варіанту «симетричного» підходу сприяє формуванню в усіх хлопчиків умінь кидати предмет у горизонтальну, вертикальну ціль і на дальність обома руками поперемінно, у хлопчиків із АРА і ЛРА – додатково кидати м'яч вихователю обома руками від грудей і знизу у кошик на підлозі. Водночас у хлопчиків відрізняються якісні характеристики навичок, які сформувались в інших досліджуваних рухах.

Отже, подальші дослідження необхідно спрямувати на встановлення тенденцій і особливостей формування умінь хлопчиків із різною спрямованістю МРА в рухах, що не пов'язані з мануальною вправністю, при використанні різних підходів до такого навчання в дошкільний період.

Список використаних джерел

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. кер. та заг. ред. О.Л. Кононко. – 2-е вид., доп. – К. : Світич, 2008. – 112 с.
2. Балацька Л.В. Організаційно-методичні основи покращення моторної функції дітей 3–5 років у процесі фізичного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання та спорту : [спец.] 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Л. Балацька. – Л., 2013. – 20 с.
3. Бальсевич В.К. Очерки по возрастной кинезиологии человека / В.К. Бальсевич. – М. : Теория и практика физ. культуры, 2009. – 218 с.
4. Безруких М.М. Леворукий ребенок в школе и дома: учеб. пособ. / М.М. Безруких. – Екатеринбург : Фактория, 2004. – 300 с.
5. Вільчковський Е.С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. / Е.С. Вільчковський, О.І. Курок. – 2-е вид., перероб. та доп. – Суми : Університет-книга, 2004. – 428 с.
6. Галаманжук Л.Л. Організація і методика фізичної активності дітей дошкільного віку з формування рухового потенціалу : навч. посіб. / Л.Л. Галаманжук, Л.В. Балацька, Г.А. Єдинак – Кам'янець-Подільський : Друкарня Рута, 2014. – 160 с.
7. Дубогай О.Д. Інтеграція пізнавальної і рухової діяльності в системі навчання і виховання дітей : посіб. / О.Д. Дубогай. – К. : Оріяни, 2001. – 152 с.
8. Жаворонкова Л.А. Правши–левши. Межполушарная асимметрия биопотенциалов мозга человека : монография / Л.А. Жаворонкова. – М. : Экоинвест, 2009. – 240 с.
9. Ковальчук Л.В. Психофізичний розвиток як фактор готовності шестилітніх дітей до навчання в школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. і сп. : [спец.] 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Л.В. Ковальчук. – Л., 2007. – 20 с.
10. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / А.В. Либин. – М. : Смысл, 2000. – 312 с.
11. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – М. : Академия, 2004. – 384 с.
12. Никитюк Б.А. Интеграция знаний в науках о человеке (интегративная анатомическая антропология) : монография / Б.А. Никитюк. – М. : СпортАкадемПресс, 2000. – 440 с.
13. Николаева Е.И. Леворукий ребенок : диагностика, обучение, коррекция : метод. пособ. / Е.И. Николаева. – СПб. : ДЕТСТВОПРЕСС, 2005. – 128 с.
14. Павелків Р.В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р.В. Павелків, О.П. Цигипало. – К. : Академ-видав, 2010. – 432 с.
15. Панфилова Н.В. Развитие координационных способностей и обучение двигательным действиям детей 4–6 лет в связи с особенностями двигательной асимметрии : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : [спец.] 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры» / Н.В. Панфилова. – М. : НИИ физиол. детей и подр. РАО, 1992. – 19 с.
16. Силина Е.А. Межполушарная асимметрия и индивидуальные различия : монография / Е.А. Силина, Т.В. Евтух. – Пермь : Изд-во ПГУ, 2004. – 136 с.
17. Функциональная межполушарная асимметрия : хрестоматія / Н.Н. Боголепова, В.Ф. Фокина. – М. : Научный мир, 2004. – 728 с.
18. Хрестоматія по возрастной физиологии: учеб. пособие [для студ. высших учеб. завед. / сост. М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фарбер]. – М. : Академия, 2002. – 288 с.
19. Чуприков А.П. Проблема леворукости / А.П. Чуприков, Е.А. Волков. – Николаев : Атолл, 2004. – 88 с.

The article deals with the effectiveness of different approaches to learning the movements of manual dexterity in the development of appropriate activity 4 year old boy with existing manual focus motor (motor) asymmetry (ММА). The main objective was to determine the status of skills (skills) on the movements of manual dexterity in boys with different orientation ММА using each of the two options

«symmetric» and traditional approaches to learning such movements. The study involved 50 boys with Ambidexterity, 67 – on the right, 61 – left orientation of MMA, which formed two experimental and one control group. The study of boys with different orientation MMA studied movements' leads to the formation of appropriate skills, but the result is different and predetermined approach used. Formation of skills in certain movements is done all boys, party – samples AMA and the LMA, in other emerging skill but with different quality characteristics in boys with different orientation of MMA. Regardless of orientation MMA use of «symmetric» approach, which involves the study of motion conductive firsthand the level of skill, and leading, provides significantly better results in the formation of skills than boys another version of «symmetric» approach (training in reverse order), and the more traditional.

Keyword: boys, preschool age, motor asymmetry, physical education, physical activity, development.

УДК 001.891:744(477)(092)

Гаргін В.В.

Gargin V.

НАУКОВІ ДОСЯГНЕННЯ НОВОГО ПОКОЛІННЯ ВЧЕНИХ У ГАЛУЗІ МЕТОДИКИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

SCIENTIFIC ACHIEVEMENTS OF A NEW GENERATION OF SCIENTISTS IN THE FIELD OF METHODS OF LABOUR STUDIES

Стаття присвячена новому поколінню вчених у галузі методики трудового навчання, які висвітлюють вимоги до сучасних уроків трудового навчання, обґрунтовують їх типи та структуру, розкривають методику їх проведення відповідно до нової структури і змісту технологічної підготовки.

Простежено еволюцію переосмислення сучасними науковцями у галузі методики трудового навчання назви освітньої галузі і навчального предмета з трудового навчання – на технології, окреслено перспективні шляхи модернізації технологічної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів, охарактеризовано концептуальні підходи сучасних науковців щодо подальшого удосконалення змісту, форм, методів, систем технологічної підготовки школярів. Розбудова системи технологічної освіти підростаючого покоління відповідно до окреслених вітчизняними вченими шляхів спроможна значною мірою подолати наявні в її організації негаразди та запобігти моральному каліцтву молоді, яке може виникнути за умов ігнорування суспільством загалом та загальноосвітньою школою, зокрема, даного напрямку роботи.

Ключові слова: професор, проектна технологія, трудове навчання, середня освіта, технологічна підготовка, компетентність.

Проблема підготовки підростаючого покоління до життя та трудової діяльності – чи не найскладніша у сучасній педагогіці. Це зумовлено орієнтацією суспільства на новий соціальний вимір, центром якого є професійно підготовлена особистість. Молоді люди ще в шкільному віці мають правильно обрати майбутню професію, від цього вибору залежить їхня власна доля. Технологічна підготовка спрямована допомогти учневі у виборі «своєї» професії та всебічно до неї підготуватися. Оскільки праця учня здебільшого не є лише простим виконанням виробничих процесів, це неминуче передбачає розвиток його технологічної компетентності та творчих можливостей, адже без цього неможливо не тільки рухати науково-технічний прогрес, а й опанувати його досягнення. Саме тому особлива увага має приділятися проблемі формування в учнів технологічної культури. Рушійною силою у цьому повинна стати еволюція науки методики трудового навчання, що передбачає не лише обґрунтування та впровадження

новітніх педагогічних та інформаційно-комунікативних технологій, а й відповідну – всебічну та ґрунтовну – підготовку вчителів трудового навчання (технологій).

Вирішенню практичних проблем реформування процесу технологічної підготовки учнівської молоді та розробці теоретико-методичних засад підготовки вчителів технологій присвячені дослідження сучасних науковців, зокрема І. Волощука, В. Мадзігона, В. Сидоренка, О. Коберника, М. Корця, Є. Кулика, В. Тименка та ін.

Мета статті – дослідити наукові досягнення нового покоління вчених у галузі методики трудового навчання.

Досить відомою не тільки в Україні, а й за її межами є наукова школа в галузі методики трудового навчання доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена НАПН України В. Мадзігона. Сферою наукових інтересів ученого є розроблення проблем реалізації політехнічних основ поєднання навчання з продуктивною працею, обґрунтування змісту трудового навчання тощо.

У сучасній теорії та практиці трудового навчання (зокрема, щодо поєднання навчання із продуктивною працею) увага акцентується на необхідності наукової організації шкільного виробництва, що сприяло б усебічному та гармонійному розвитку молоді людини. Мова йде про залучення дітей змалку до щоденної продуктивної праці, яка разом із навчанням уперше в історії суспільства стає необхідним засобом розвитку особистості. Саме ці теоретико-методологічні засади визначають науковий доробок В. Мадзігона. Учений переконаний, що розвиток сучасного виробництва та виробничих відносин вимагають від загальноосвітньої школи кардинального вдосконалення форм, методів і засобів трудової підготовки учнів, а також переходу від вузької спеціалізації у виробленні в учнів конкретних умінь та навичок до «технологічності освіти», тобто до формування в дітей широких поглядів і підходів до будь-якої справи, які в майбутньому дадуть змогу здійснити професійну підготовку в умовах розвитку ринку праці.

В. Мадзігон є прибічником продуктивної педагогіки, за умов якої навчання треба поєднувати з виробничою працею. На його думку, цей процес необхідно здійснювати шляхом наукової організації навчального виробництва на політехнічній основі. Крім того, слід із раннього віку привчати дітей до систематичної виробничої праці, яка в поєднанні з навчанням виступає необхідним засобом розвитку особистості [5; 7; 8]

Член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор В. Сидоренко – відомий фахівець у галузі теорії та методики навчання графічних дисциплін, трудового навчання школярів та професійної підготовки студентів вищих закладів освіти. Учений тривалий час проводить глибокі теоретичні дослідження проблем графічної підготовки учнів загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних училищ та студентів вищих навчальних закладів. Завдяки цьому ним усебічно обґрунтовано дидактичні основи курсу креслення, встановлено закономірності формування графічних знань та вмінь. Це стало основою переконливого доведення, що шкільний курс креслення слід розглядати як обов'язковий елемент загальної середньої освіти, а креслення у ВНЗ – як складову професійної підготовки фахівця [9; 10; 11].

В. Сидоренком уперше зроблено акцент на необхідності формування графічної культури школярів. Важливе місце в цьому повинно бути відведено рівню сформованості графічних знань і вмінь, які можуть виступати засобом пізнання навколишнього світу. Але ці знання і вміння не повинні бути статичними. Це означає, що, володіючи високим рівнем графічних знань і вмінь, школяр за кожним графічним зображенням, за кожною лінією чи умовною позначкою на ньому повинен «бачити» реальний просторовий образ, уміти пов'язати його з реальним об'єктом навколишньої дійсності. У більш широкому розумінні графічна культура повинна відображати здатність людини прогнозувати, планувати й коригувати свої дії, будувати процес діяльності в образах, а потім уже втілювати його в реальні дії чи процеси. Вивчення механізмів формування графічних знань та вмінь, які були здійснені В. Сидоренком, довели, що вміння створювати в уяві образи об'єктів діяльності й оперувати ними – характерна

особливість інтелекту людини. Вона полягає в можливості довільно актуалізувати образи на основі заданої графічної інформації (у процесі розв'язування конкретної задачі), видозмінювати їх під впливом різних умов (навчальних чи виробничих) або за власною ініціативою, вільно перетворювати їх і на цій основі створювати нові образи, суттєво змінені порівняно з початковими. Тому є всі підстави вважати, що графічна культура школяра певною мірою може сприяти його розумовому розвитку [11].

Досить цінною для теорії і методики трудового навчання є позиція доктора педагогічних наук, професора О. Коберника, який стверджує, що зміна соціально-економічного, політичного устрою країни, перехід від індустріального до постіндустріального суспільства, реформування моделі економічних відносин у країні, загальна гуманізація освіти, спрямована на розкриття інтелектуального та творчого потенціалу особистості, вимагають критичного переосмислення традиційної дидактики трудового навчання.

Підкреслюючи важливість розроблення сучасної дидактики трудового навчання, в основу якої покладено проектно-технологічну систему, вчений підкреслює: сучасне динамічне, швидкоплинне життя висуває суспільний запит на виховання творчої особистості, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. Сьогодні основним завданням технологічної підготовки учнів має стати забезпечення їх цілісного фізичного, інтелектуального, соціального і духовного розвитку з домінантою індивідуальних і творчих можливостей кожної дитини для формування творчої цілеспрямованої особистості, здатної до саморегуляції, передбачення, конструювання власної життєвої стратегії.

Методичну систему індивідуалізованого трудового навчання вперше обґрунтував відомий вітчизняний учений у галузі методики трудового навчання доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України Г. Терещук. За його дослідженнями, основу системи індивідуально-диференційованого навчання визначають дві складові: по-перше, система цілеспрямованої самостійної діяльності учня і, по-друге, діяльність учителя з реалізації діагностичної, прогностичної й регулятивної функції в процесі трудового навчання. Діагностична роль учителя трудового навчання полягає у виявленні статичного стану підготовленості учня на даний момент і даних про динаміку його можливого розвитку. Прогностична функція пов'язана з прогнозуванням можливих змін якостей і властивостей учня (груп учнів). Регулятивна функція полягає в регулюванні навчально-трудової діяльності школярів шляхом спеціального підбору дій та дидактичних засобів з урахуванням типових та індивідуальних особливостей учнів. Вивчення індивідуальних особливостей учнів забезпечується проведенням діагностичних спостережень, контрольних і самостійних робіт, тестуванням тощо [12].

Вагоме місце в дослідженнях сучасних науковців приділено формуванню самостійності школярів, оскільки є простором для збагачення їхнього досвіду не лише під час вивчення теоретичного матеріалу, а й у процесі включення їх до практичної діяльності. Над розробленням методики організації самостійної діяльності учнів на уроках трудового навчання активно працюють П. Дмитренко, Г. Ігнатенко.

На їхню думку, одним із засобів, що позитивно впливав на розвиток самостійності школярів на уроках трудового навчання, було створення ситуацій вільного вибору. У ситуаціях вільного вибору кожна дитина виступала як суб'єкт навчальної діяльності, тобто відбувалася практична реалізація принципу індивідуального підходу до учня. Ситуації вільного вибору інтегрували навчальні, виховні та розвивальні цілі, спрямовували навчання на підготовку підростаючого покоління до самостійного життя. Слід зауважити, що підготовка школярів до самостійного життя в ринкових умовах передбачала їхню готовність до умов вибору.

Ситуації вільного вибору на уроках трудового навчання на етапі виконання практичної роботи створювались на основі вибору учнями: конструкції виробу; технології його виготовлення; об'єкта практичної роботи [1].

Праці професора М. Корця присвячені технічній підготовці майбутнього вчителя трудового навчання. Досліджений професором генезис підготовки вчителів трудового навчання та стану наукових і методичних розробок, а також вивчення практичних шляхів поліпшення рівня їх кваліфікації підтвердили важливість проведення реформування системи технічної підготовки вчителів цієї спеціальності. М. Корець відмітив, що наразі залишається нерозробленою цілісна модель підготовки вчителів трудового навчання на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях, а також не відрегульований принцип наступності між окремими ступенями підготовки. Як зазначає вчений, науково-методичні основи технічної підготовки вчителів досліджувалися фрагментарно стосовно окремих аспектів проблеми, не маючи систематизованого характеру. Водночас сучасний розвиток науки, техніки та технологій, запровадження в трудове навчання проектно-технологічної діяльності вимагає модернізації та поповнення змісту як цього навчального предмета, так і змісту технічної підготовки вчителів, стверджує М. Корець [2; 3; 4].

Аналіз літературних джерел та власний багаторічний досвід дали М. Корцю підстави стверджувати, що недоліком чинних навчальних планів та програм з навчальних дисциплін технічної підготовки є повторення у скороченому варіанті аналогічних компонентів системи підготовки фахівців інженерних спеціальностей. Інтегрування наукових знань технічної підготовки вчителів здійснювалося без наукового обґрунтування – а шляхом штучного поєднання фрагментів автономних курсів технічних навчальних дисциплін.

Проблеми теорії та практики підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності досліджує професор Є. Кулик. Аналізуючи теорію та педагогічну практику підготовки вчителів трудового навчання, професор дійшов висновку, що нинішній стан не відповідає сучасним вимогам, існуюча технологія навчання створює недостатні умови для реалізації державного стандарту освітньої галузі «Технологія». Крім того, наявність «фрагментів» наук у навчальних планах підготовки вчителів трудового навчання, відірваних один від одного (механіка, теплотехніка, радіоелектроніка тощо), фрагментарність фундаментальних наукових знань сучасного суспільства, відсутність так званого «синтетичного» підходу (І. Пригожин, С. Гончаренко), який би інтегрував наукові знання, навіть базове розуміння науки (матерія, поле) створили конгломерат, у якому складно знайти інтегровану інтелектуальну базу для їх професійної підготовки. Тому система підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності, упевнений Є. Кулик, повинна реалізувати свою випереджувальну функцію щодо розв'язання цієї проблеми. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання, визначення психолого-педагогічної сутності понять та дефініцій дали можливість ученому розглянути процес підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності як складний інтегративний феномен, що існує як соціальне, педагогічне та психологічне явище. Теорія підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності, на думку науковця, є достатньо інтегрованою і відносно самостійною педагогічною теорією, яка охоплює цілісний педагогічний процес у ВНЗ. Як стверджує Є. Кулик, основу теорії підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності визначають, такі методологічні підходи: діалектико-синергетична методологія; методологія педагогічної діяльності; закономірності філософії нестабільності І. Пригожина. Це дає змогу значно глибше зрозуміти унікальність кожного суб'єкта освіти, а також неможливість точного передбачення конкретних результатів педагогічної діяльності, тому завжди можна обґрунтовано коригувати кінцеву мету педагогічної діяльності (підготовку майбутніх учителів трудового навчання до науково-дослідної роботи). Послідовна реалізація методологічних підходів дає змогу сконструювати педагогічний процес підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності, визначити та диференціювати його функції, відобразити єдність особистісно орієнтованого та діяльнісного аспектів, підпорядкувати зміст підготовки ціннісним орієнтаціям майбутньої професійної діяльності, визначити структурні елементи теорії підготовки майбутніх учителів трудового навчання

до педагогічної дослідницької діяльності: об'єкт, предмет, мету, завдання, гіпотезу, категорії, терміни, методи пізнання [6].

Досить результативними є наукові праці відомих знавців народних ремесел і промислів Л. Оршанського і В. Титаренко, які обґрунтували методика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до художньо-трудої діяльності та формування у них естетичної культури.

Зокрема, на основі аналізу власного багаторічного досвіду Л. Оршанський визначив соціально-економічні, ідеологічні та національно-культурні чинники, що сприяють активному впровадженню оновленого змісту, інноваційних форм та методів художньо-трудої підготовки студентів – майбутніх учителів технологічної освіти. Дослідник системно вивчив методологічні засади, розкрив й узагальнив зміст, форми, методи, засоби, технології художньо-трудої підготовки майбутніх учителів трудового навчання, що здатні забезпечити формування творчої особистості школяра, спроможні вийти за межі навчального предмета, стати для учнів своєрідним транслятором національної культури і духовних традицій українського народу. Учений уперше до наукового обігу ввів дефініцію «художньо-трудова підготовка вчителя трудового навчання» та дав їй ґрунтовну характеристику, що значно розширило й конкретизувало наукові уявлення про особливості та перебіг зазначеного освітньо-виховного процесу у вищій педагогічній школі України.

Історичні аспекти становлення і розвитку трудової підготовки учнівської молоді досить повно презентують дисертаційні дослідження А. Вихруща і Н. Слюсаренко.

Отже, що роки третього тисячоліття є досить продуктивними для розвитку методики трудового навчання як галузі педагогічної науки, оскільки за цей час захищено понад 200 дисертаційних досліджень на здобуття наукового ступеня доктора і кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика трудового навчання, що свідчить про її подальший розвиток із метою модернізації системи трудової підготовки підростаючого покоління відповідно до нових вимог суспільства та виробництва.

Список використаних джерел

1. Дмитренко П.В. До питання виховання самостійності учня / П.В. Дмитренко, Г.В. Ігнатенко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1999. – № 4. – С. 31-34.
2. Корець М.С. Розвиток творчого потенціалу майбутніх вчителів трудового навчання в системі технічної підготовки / М.С. Корець // Наук. зап. : зб. наук. статей – К., 1998. – Ч. 2. – С.118 – 128.
3. Корець М.С. Роль фундаментальних дисциплін у системі технічної підготовки вчителя трудового навчання і виробничих технологій / М.С. Корець // Зб. наук. пр. Кам'янець – Подільського держ. пед. ун-ту (дидактика прир.-мат. дисциплін та освітніх технологій). – Кам'янець-Подільський, 1998. – Вип. 4. – С. 31-33.
4. Корець М.С. Теорія і практика технічної підготовки вчителів трудового навчання : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / М.С. Корець. – К., 2007. – 38 с.
5. Крок у майбутнє – продуктивність освіти // Пед. газ. – 2000. – №10. – С. 1.
6. Кулик Є.В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності : автореф. дис.... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Є.В. Кулик. – Тернопіль, 2006. – 40 с.
7. Мадзигон В.Н. Продуктивная педагогика. Политехнические основы соединения обучения с производительным трудом : монография / В.Н. Мадзигон. – К. : Вересень, 2004. – 324 с.
8. Мадзигон В. М. – фундатор продуктивної педагогіки / В.М. Мадзигон, І.Т. Ткаченко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 3. – С. 49 – 51.
9. Сидоренко В.К. Графічна культура школярів / В.К. Сидоренко, Т.В. Тхоржевська // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1998. – №2. – С. 37 – 39.
10. Сидоренко В.К. Графічна підготовка – основа розвитку просторового мислення школярів / В.К. Сидоренко // Проблеми трудового навчання і професійної орієнтації учнівської молоді : тези доповідей і повідомлень науково-практичної конференції. – Рівне, 1993. – Ч. 1. – С. 38. 5

11. Сидоренко В.К. Графічна підготовка школярів : проблеми і завдання / В.К. Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти України. – 1995. – №1. – С. 32 – 33.
12. Терещук Г.В. Індивідуалізація трудового обучения : дидактический аспект / Г.В. Терещук ; [под. ред. В.А. Полякова]. – М. : Ин-т ПСМ РАО, 1993. – 200 с.

The article is devoted to new generation of scientists in the field of methodology of labor studies, which cover the requirements for modern vocational training classes, justify their types and structure, reveal the methods of their performance according to the new structure and content of technological training. Also, we trace the evolution of rethinking contemporary scholars in the field of methodology of labor studies title of the educational field and for teaching the subject of career education – technology and prospective ways of modernization of technological education of pupils of general educational establishments, characterized by conceptual approaches to modern scholars for further improvement of the content, forms, methods, systems, and technology training students. The development of a system of technological education of the younger generation in accordance with the scheduled domestic scientists paths considerable potential to overcome existing problems and prevent moral ugliness of youth, which may occur when the condition being ignored by society in general and secondary school, in particular, this area of work.

Key words: professor, design technology, career education, secondary education, technological training, competence.

УДК 373.5.016:53

Головко М.В.

Golovko M.

ТЕНДЕНЦІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ТА АСТРОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ

TENDENCIES IN THE MODERNIZATION OF THE SCHOOL PHYSICAL AND ASTRONOMICAL EDUCATION CONTENT

У статті розглядається проблема удосконалення змісту навчання фізики та астрономії в загальноосвітніх навчальних закладах відповідно до сучасної освітньої парадигми. Аналізуються результати аналітичного дослідження змісту освітньої галузі «Природознавство», її фізичного й астрономічного компонентів, проведеного науковцями Національної академії педагогічних наук України. Визначаються основні тенденції модернізації змісту шкільної природничої освіти та обґрунтовуються механізми реалізації цього процесу.

Ключові слова: зміст навчання фізики й астрономії, тенденції розвитку, механізми реалізації, ключові компетентності.

Перед вітчизняною освітою у сучасних умовах постають важливі завдання, зумовлені змінами суспільних запитів. Активний розвиток нормативно-правової бази освітньої галузі, зокрема, прийняття Закону України «Про вищу освіту» та завершення розроблення Закону «Про освіту» відкриває широкі перспективи її подальшого розвитку. Пріоритетними завданнями щодо загальної середньої освіти сьогодні є удосконалення її структури, посилення особистісного спрямування, повноцінна реалізація ідеї профільного навчання в старшій школі. Модернізація системи шкільної природничої освіти, перш за все, проектується на проблему удосконалення її змісту, що є, як наголошує академік О.І. Ляшенко, одним із основних показників загального стану та якості освіти, її інноваційності та перспективності [6].

Особливої актуальності набувають питання особливостей та перспектив розвитку змісту навчання фізики та астрономії як компонентів освітньої галузі «Природознавство». Тому у статті ставиться завдання проаналізувати історико-методичні особливості розвитку вимог щодо змісту шкільної природничої освіти, сучасний стан та напрями й перспективи модернізації у нових соціокультурних умовах.

Дидактична проблема розвитку змісту шкільних курсів фізики та астрономії упродовж двох останніх десятиріч стала предметом досліджень провідних вітчизняних учених. Так, у працях О.І. Бугайова, С.У. Гончаренка, Є.В. Коршака, І.П. Крячка, О.І. Ляшенка, М.Т. Мартинюка, М.П. Пришляка, Н.Л. Сосницької, М. І. Шута розроблено концептуальні засади формування змісту навчання фізики та астрономії в середній школі [1; 2; 4; 8].

Історико-методичний аналіз особливостей формування змісту шкільної фізичної та астрономічної освіти у другій половині 1990-х – на початку 2000-х років показує, що саме на цьому етапі окреслився перехід від застосування соціально детермінованого (пріоритетність цілей передачі суспільно-історичного досвіду людства молодому поколінню) до суб'єктно-особистісного (пріоритетність педагогічних цілей всебічного розвитку учнів у навчанні) підходу, що й визначило гуманітаризацію, стандартизація та диференціація як провідні тенденції цього процесу.

Це, у свою чергу, як зауважує О.І. Ляшенко, зумовило необхідність методологічної переорієнтації освітніх систем з інформативних аспектів навчання на розвиток особистості учня, реалізацію неперервності (наскрізності) фізичної освіти, що забезпечує врахування пізнавальних можливостей та інтересів дитини на різних вікових етапах її розвитку, гуманістичне та особистісне спрямування змісту фізичної освіти з урахуванням здібностей і нахилів учнів, формування особистості людини, спроможної до гармонії з природою та соціумом, перехід від ступінчастої побудови шкільного курсу фізики до інтегративно-предметної, тобто, відтворення освітнього мінімуму знань, засвоєння якого з необхідністю вимагається від кожного учня і глибока диференціація навчання фізики (рівнева і профільна), запровадження технологій навчання фізики в середній школі, яка забезпечує активність і особистий темп повного засвоєння учнями шкільного курсу фізики, використання в методиці навчання фізики технологій, побудованих на принципах активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі засвоєння фізичних знань [6].

Саме такі концепти були покладені в основу формування освітньої галузі «Природознавства» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти першого покоління (2004 р.), створення якого стало плідним результатом десятирічної праці великого колективу науковців та вчителів-практиків. Стандарт визначає загальні вимоги щодо змісту середньої освіти, а також фізичного й астрономічного компонентів (формування в учнів знання основних фізичних понять і законів, наукового світогляду і стилю мислення учнів, уявлення про фізичну картину світу, розкриття ролі знання з фізики в житті людини та суспільному розвитку, забезпечення засвоєння учнями наукових фактів, понять і законів астрономії, методів астрономічних досліджень, усвідомлення ними будови Всесвіту, уявлень про його утворення і розвиток, формування в них наукового світогляду, використання астрономічних знань у практиці, розкриття значення астрономії у цілісному світорозумінні на мегарівні).

Вимоги державного стандарту щодо опанування основних змістових ліній були деталізовані в навчальних програмах з фізики та астрономії для 12-річної школи (2005 р.). Були створені підручники нового покоління для основної (7-9 класи) та розпочато розроблення підручників для старшої школи (10-12 класи).

Запровадження оновленого змісту природничо-наукової освіти у 12-річній загальноосвітній школі виявило на практиці низку проблем і труднощів. Значною мірою вони стосувалися доступності змісту навчання шкільних предметів, їх теоретизованості та перенасичення другорядними елементами. Такий стан природничої освіти у вітчизняній школі підтвердився результатами міжнародного порівняльного дослідження TIMSS 2007 р. При досить високому

рівні володіння фактологічним матеріалом та здатності виконувати типові завдання, учні виявили недостатню сформованість умінь і навичок використовувати набуті знання для вирішення практичних ситуацій, які потребували не простого їх відтворення, а, в першу чергу, застосування методів наукового пізнання природних явищ, що, у свою чергу, вказувало на недостатню сформованість цілісної природничо-наукової картини світу та наукового стилю мислення [7].

Необхідність пошуку механізмів розв'язання проблеми пріоритетів оновлення змісту природничої складової загальноосвітньої підготовки учнів підтверджується й результатами міжнародного порівняльного дослідження якості математичної й природничої освіти TIMSS, у якому Україна взяла участь вдруге у 2011 році.

Серед учнів 3378 учнів із 148 загальноосвітніх навчальних закладів України, які взяли участь в оцінюванні, 6 % продемонстрували найвищий рівень підготовки з природничих предметів, 23 % – високий, а 35 % – середній рівень. Низький рівень навчальних досягнень було виявлено у 24 % учнів, а фрагментарні знання мали 12 % (менше міжнародного стандарту низького рівня підготовки з природничих предметів). За цим показником лідерами стали Сінгапур (69 %), Фінляндія (53 %). Згідно міжнародних стандартів найвищий рівень демонструють учні, які можуть застосовувати набуті знання для пояснення процесів, що відбуваються в природі; уміють порівнювати ознаки живих організмів, розуміють принципи наукового дослідження, чинники, що впливають на здоров'я людей.

Тест із природничих предметів містив 35 % завдань із біології, 20 % завдань із хімії, 25 % із фізики та 20 % із географії. За видами навчально-пізнавальної діяльності завдання були розподілені на три групи: завдання – знання (35 %), завдання – застосування (35 %), завдання – обґрунтування (30 %). Українські учні продемонстрували найбільш високий середній бал за виконання завдань, орієнтованих на використання знань у стандартних ситуаціях, і найменший – на застосування знань.

Аналіз результатів моніторингу навчальних досягнень учнів із природничих предметів timss та дослідження українських учених з цієї проблеми показують, що особливістю вітчизняної шкільної природничої освіти залишається її зорієнтованість на формування репродуктивних знань. У контексті теоретичної підготовки українська школа не поступається, а за деякими показниками й перевершує, закордонні навчальні заклади. Проте впевнене відтворення набутих у процесі навчання знань не забезпечує реалізацію умінь і навичок їх практичного застосування для розв'язання практичних задач. Значні труднощі учні відчують, коли отримують завдання на порівняння та класифікацію, формулювання оціночних суджень, усвідомлене розуміння природи як цілісної системи. Теоретизовані знання досить часто віддалені від життєвих ситуацій. Навички розв'язувати навчальні задачі за встановленими алгоритмами ефективні у розв'язуванні стандартних навчальних задач, але не дають можливості творчо підходити до вирішення нестандартних ситуацій, розгортати активну пошукову навчально-пізнавальну діяльність, максимально використовувати наявні інформаційно-довідкові ресурси. Незначним є такий складник навчальної діяльності, як самостійне планування та прийняття рішення щодо реалізації шкільного навчального експерименту, що є надзвичайно важливим для шкільної природничої освіти [10].

З огляду на це, вже на початковому етапі запровадження стандарту шкільної фізичної та астрономічної освіти та нових навчальних програм, в дидактиці фізики піднімається проблема доцільності системної роботи, тривалої у часі, з оновлення змісту навчання. Акцентується увага на необхідності його розвантаження від другорядного матеріалу, переорієнтації на світоглядну функцію, зокрема, в старшій школі (рівень стандарту), а також посиленні компетентнісного підходу у формуванні змісту навчання фізики та астрономії. Детермінується принцип відкритості навчальних програм з фізики до перманентних змін, зумовлених потребами шкільної практики та результатами апробації підручників, за умови збереження базового концептуального ядра [7].

Об'єктивно постає необхідність повноцінної переорієнтації шкільної природничої освіти із знанневої парадигми на парадигму компетентнісного навчання, результатом якого будуть сформовані у випускника загальноосвітнього навчального закладу предметні компетентності з біології, хімії, географії, фізики та астрономії, а також природничо-наукова компетентність як ключова.

Таким чином, у розвитку змісту навчання природничих предметів окреслюється посилення суб'єктно-особистісного, а також запровадження соціокультурного підходу, який пріоритетними визначає цілі культурогенезу особистості, що досягаються в процесі її соціалізації. З огляду на це, Державний стандарт другого покоління (2011 р.) спрямований на втілення в освітніх галузях особистісно зорієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів, а також їх відображення в результативних складових змісту базової і повної загальної середньої освіти. Серед основних ключових компетентностей, визначених державним стандартом, можна виділити найбільш актуальні для природничої освіти. Це, зокрема, навчальна компетентність, математична та базові компетентності в галузі природознавства і техніки, інформаційно-комунікаційна, природничо-наукова, здоров'язбережувальна компетентності. Важливе місце відводиться формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності учнів. Її зміст є інтегративним, а її формування має відбуватися у процесі навчання всіх природничих предметів [3].

У 2012 році робоча група під керівництвом О.І. Ляшенка, до складу якої були залучені науковці НАН та НАПН України, методисти, вчителі фізики, розробила навчальну програму базового курсу (7-9 клас). Її концептами стали: компетентнісний підхід у формуванні змісту навчання фізики, перехід до двоконцентричної побудови шкільного курсу фізики (логічно завершений базовий курс (7-9 кл.) та профільні курси (10-11 кл.), розвантаження курсу фізики, класична послідовність вивчення основ фізичної науки (механіка, теплота, електрика і магнетизм, світло, атомна і ядерна фізика), відповідність навчального матеріалу віковим пізнавальним можливостям учнів, забезпечення наступності між початковою та основною школою (узгодження змісту базового курсу з фізичною компонентою курсу природознавства), посилення міжпредметних зв'язків фізики з математикою, природничими та гуманітарними предметами.

Широке громадське обговорення напрямів оновлення змісту навчання фізики в основній школі показало доцільність продовження системного вивчення цієї проблеми та вироблення науково-обґрунтованих підходів до її успішного вирішення.

У 2014 році Національна академія педагогічних наук України здійснила ґрунтовний аналіз змісту загальної середньої освіти, зокрема, й природничої. Він показав необхідність конкретизації державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів та сформованості предметних компетентностей, визначення їх внеску у формування природничо-наукової компетентності, міжпредметного узгодження навчальних програм з метою формування цілісної наукової картини світу, доцільність чіткого визначення природничо-наукової компетентності, розроблення її структури та змісту [9].

Серед основних проблем реалізації змісту навчання фізики й астрономії в загальноосвітній школі виділено недосконалість чинного державного стандарту, перевантаження змісту фактологічним матеріалом інформативного характеру, невідповідальність обсягів навчального матеріалу відведеному навчальному часу, порушення наступності змісту, низький рівень якості більшості шкільних підручників. Недостатньо прослідковуються зв'язки між освітніми галузями, що є важливим для формування ключових компетентностей учнів. Формулювання вимог до результатів навчання не завжди відповідає ознакам компетентнісного підходу до навчання (ґрунтуються не на освітніх результатах, а на обсязі знань і вмінь, які мають бути засвоєні на певному рівні освіти) [9].

У сучасній старшій школі діє навчальна програма з фізики, яка об'єктивно не відповідає чинному стандарту 2004 р., оскільки була створена у 2010 році після повернення до дворічної

старшої школи на основі програми для 12-річної школи шляхом досить механічного ущільнення змісту, розрахованого на трирічний термін навчання. Не менш складна ситуація й з підручниками. Для 10 класу використовуються підручники, створені за програмою трирічного навчання фізики, а для 11 класу – дворічного. Цю неузгодженість намагалися вирішити додрукуванням додатків відповідних розділів (наприклад, для рівня стандарту фізики – електродинаміки). Іншою спробою стало створення комбінованих підручників (академічний + профільний рівень). Однак поєднання двох рівнів вивчення предмета в одному підручнику не є ефективним. Все це призвело до значної перевантаженості змісту програм і підручників, що негативно позначається на результатах його засвоєння.

У 2015 році розпочато перегляд навчальних програм для основної школи з метою їх розвантаження та спрямування на забезпечення досягнення завдань профільного навчання, яке планується запровадити з 2018 року. В програмі базового курсу фізики посилено компетентнісний підхід у реалізації змісту навчання, в першу чергу, через формування системи вимог до рівнів навчальних досягнень учнів. Зміст розвантажено від фрагментарних елементів. Розширено орієнтовну тематику навчальних проектів та винесено в них елементи змісту, засвоєння яких проектується на формування предметної і ключових компетентностей учнів. З метою забезпечення логічної завершеності базового курсу фізики запропоновано його вивчення завершити розділом «Рух і взаємодія. Закони збереження», який забезпечує формування уявлень в учнів про застосування фізичних знань у сфері матеріальної й духовної культури; прояви і наслідки фундаментальних взаємодій, універсальний характер законів збереження в природі, історичний шлях розвитку фізичної картини світу, роль фізики як фундаментальної науки сучасного природознавства, а також умінь застосовувати закони збереження для пояснення фізичних явищ і процесів, обґрунтовувати органічну єдність людини та природи.

Таким чином, основними тенденціями модернізації змісту шкільної фізичної та астрономічної освіти можна визначити:

- конкретизація характеристик та вимог щодо опанування фізичного та астрономічного компонентів змісту освітньої галузі «Природознавство» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти;
- конкретизація предметних (з фізики та астрономії) компетентностей та їх внеску у формування ключових компетентностей учнів, зокрема, природничо-наукової;
- розвантаження змісту навчання фізики й астрономії та приведення його у відповідність до норма гранично допустимого навантаження;
- оновлення основних змістових ліній природничої освіти у напрямі забезпечення формування стратегічного поля освітніх цілей та розвитку особистісних характеристик учнів, що визначають їх майбутню продуктивну діяльність на основі сучасних уявлень про органічну єдність системи людина-природа;
- посилення компетентнісної спрямованості змісту з акцентом на ціннісно-сміслових орієнтаціях дитини в практичних ситуаціях, його спрямування на постановку та вирішення таких завдань, що вимагають від учнів системних умінь та навичок творчої практичної діяльності, сформованих при цьому як результат застосування методів пізнання явищ природи та їх науково-теоретичного осмислення;
- фундаменталізація змісту навчання фізики й астрономії в старшій школі з метою забезпечення цілісності, узагальненості, універсальності, практичної значущості знань, спрямованості на формування цілісної наукової картини світу та розвиток системного мислення учнів, зорієнтованого на синтез відомих та продукування нових знань.

Важливим напрямом удосконалення структури та змісту навчання фізики та астрономії має стати підвищення їх світоглядної ролі, що виявляється у формування природничо-наукової картини світу та світоглядних переконань учнів.

Список використаних джерел

1. Бугайов О. Концепція фізичної освіти у 12-річній загальноосвітній школі (проект) / О. Бугайов // Фізика та астрономія в школі. – 2001. – № 6. – С. 6-13.
2. Гончаренко С.У. стандарт шкільної фізичної освіти / С.У. Гончаренко, Є.В. Коршак, О.І. Бугайов // Фізика та астрономія в школі. – 1997. – № 2. – С. 2- 8.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – К., 2011. – Режим доступу: <http://www.guonkh.gov.ua/content/documents/22/2144/Attaches/Derzh.standart.doc>.
4. Коршак Є.В. Проект концепції освіти з фізики та астрономії 12-річної школи / Є.В. Коршак, М.І. Шут, Г.П. Грищенко // Фізика та астрономія в школі. – 2001. - № 3. – С. 24-26.
5. Ляшенко О.І. Концептуальні основи державного стандарту загальної середньої освіти / О.І. Ляшенко, С. У. Гончаренко, Ю.І. Мальований, О.Я. Савченко // Фізика та астрономія в школі. – 1996. – № 1. – С. 6-10.
6. Ляшенко О.І. Зміст фізичної освіти в контексті світових тенденцій розвитку освітніх систем / О.І. Ляшенко // Стандарти фізичної освіти в Україні: технологічні аспекти управління навчально-пізнавальною діяльністю: Науково-методичний збірник / Відповідальні наукові редактори Є.В. Коршак, П.С. Атаманчук. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний інститут, інформаційно-видавничий відділ, 1997. – С. 39-40.
7. Ляшенко О.І. Зміст фізичної освіти: яким йому бути? / О.І. Ляшенко // Фізика та астрономія в школі. – 2009. – № 6. – С. 3-6.
8. Мартинюк М.Т. Науково-методичні засади навчання фізики в основній школі: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / М.Т. Мартинюк ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1999. – 34 с.
9. Про зміст загальної середньої освіти: Науково-аналітична доповідь / За заг. ред. В.Г. Кремення. – К.: НАПН України, 2015. – 118 с.
10. Прокопенко Н. Основні результати міжнародного порівняльного дослідження якості природничо-математичної освіти timss 2011 [Електронний ресурс]. – К., 2013. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/analytics/68-osnovni-rezultati-mizhnarodnogo-porivnyalnogo-doslidzhennya-yakosti-prirodnicho-matematichnoji-osviti-timss-2011>.

In the article, the problem of the improvement of the content of teaching Physics and Astronomy at the comprehensive educational institutions in correspondence to the contemporary educational paradigm is studied. The results of the analytical research on the content of the educational area «Natural Studies», its physical and astronomical components which was conducted by the scholars of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine were analyzed. The principal trends in the modernization of the content of the school natural studies education are defined, and the tools of this process assurance are specified. In particular, the study covers the improvement of the competence-based approach in the formation of the education content as well as the formulation of the requirements to their comprehension by the pupils of the secondary schools, the specification of each subject contribution in the key competences formation, the focus of the content of the school Physical and Astronomical education on the formation of the Natural Sciences competence of the pupils of secondary schools.

The main tendencies of the development of school Physical and Astronomical education are determined; in particular, they include making education easier as well as the renovation of its content, directing it at the statement and the solution of the tasks that require the systematic abilities and skills of the creative practical activity which are formed as a result of the usage of the methods of the cognition of the natural phenomena and their scientific and theoretical comprehension that is a significant condition for the formation of the key and the subject competences.

Keywords: content of teaching Physics and Astronomy, tendencies in the development, implementation tools, key competences.

УДК 378.147.53.371.134.005.336.2

Гусєва О.С.

Guseva O.

ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

THE FACTORS OF FORMATION SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF THE FUTURE PHYSICS TEACHERS IN PROFESSIONAL PREPARATION PROCESS

У статті розглянуто чинники формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів фізики в процесі фахової підготовки.

Автор дає визначення поняттям компетентності та соціокультурній компетентності. Виділяє соціокультурну компетентність, як важливу складову навчального процесу студентів фізичного факультету. Розкриває принципи дії різних чинників на студентів під час занять. На прикладі демонстраційної лекції, задає модель поведінки майбутнього вчителя фізики. По перше, чітко окреслює етапи розвитку своєї професійності під час уроку. По друге, дає змогу студентам висловлювати свої думки та побажання з приводу конструювання плану перебігу демонстраційної лекції. Автор висвітлює праці багатьох науковців, зокрема О. Іваницький, Н. Жукова, С. Пан та ін. Для прикладу, О. Іваницький дає визначення соціокультурній компетентності – це інтегративна характеристика майбутнього вчителя фізики, що визначає його здатність до самостійного й критичного мислення.

Ключові слова: чинники, соціокультурна компетентність, учитель фізики, формування, фахова підготовка, навчальний процес.

Актуальність проблеми культурно обізнаного вчителя на сьогоднішній день стоїть дуже гостро. Майбутній фахівець у галузі своєї справи має бути компетентним у багатьох питаннях, починаючи з бездоганності в професійній та освітній діяльності до культури мовлення та свого зовнішнього вигляду.

Учитель – це професія яка поєднує у собі дуже багато позитивних якостей, які допомагають бути професійним в освітній галузі, навчаючи учнів та прищеплюючи їм любов до навчання, пояснюючи значимість знань для подальшого існування у соціумі. Але всі ці якості неможливо передати та показати учням, якщо викладач буде не компетентний у своїй педагогічній практиці. Вважаємо, що саме у наші дні, однією із найголовніших компетентностей, якою повинен володіти педагог, є соціокультурна компетентність, бо саме вона надає змогу повною мірою налагодити контакт із учнями та сформувати суб'єкт-суб'єктний тип відносин між тим, хто надає знання і тим, хто їх сприймає. Тобто вчитель – це особа, що володіє певними знаннями, навичками та вміннями, вміло та артистично передає їх своїм учням, при цьому створюючи можливості бути самостійними у сприйнятті матеріалу [1, с. 32]. Цю думку яскраво ілюструють слова Конфуція: «Завдання вчителя – відкривати нову перспективу мислення учня».

Саме у наші дні, коли для багатьох учнів занурення у віртуальний комп'ютерний світ створює ілюзію залучення до культури, а фрагментарне безсистемне знання, з яким учень зустрічається в Інтернеті, породжує відчуття культурної обізнаності, найголовнішим завданням учителя, викладача та загалом усіх педагогів є змога прищепити повагу та любов до науки та навчання загалом. Лише обізнана людина може комфортно почувати себе у

сучасному світі. Освіта дає змогу стати успішним, мати улюблену професію, гарну роботу та вести повноцінне життя, звісно ж за умов правильного вибору цієї ж самої професії та стабільного економічно-політичного стану в країні.

Щоб отримати високоякісну освіту, потрібні висококваліфіковані кадри, які зможуть перетворити людину із індивіда в особистість. Саме тому сучасний учитель повинен мати високий рівень сформованості соціокультурної компетентності. Отже, постановкою проблематики цієї статті є специфіка формування соціокультурної компетентності на прикладі майбутнього вчителя фізики.

Формула соціокультурної компетентності може мати такий вигляд:

$$\begin{array}{ccccccc} \text{СОЦІОКУЛЬТУРНА} & & \text{МОБІЛЬНІСТЬ} & & \text{КРИТИЧНІСТЬ} & & \text{ГНУЧКІСТЬ} \\ \text{КОМПЕТЕНТНІСТЬ} & = & \text{ЗНАННЯ} & + & \text{МИСЛЕННЯ} & + & \text{МЕТОДУ} \end{array}$$

Соціокультурна компетентність – це інтегративна характеристика майбутнього вчителя фізики, що визначає його здатність до самостійного й критичного мислення, уміння оцінювати ситуативні особливості навчального процесу з фізики й знаходити відповідні рішення в цих ситуаціях, здатність до рефлексії та уміння прогнозувати характер та хід змін навчального процесу з фізики. [2, с. 122].

Проблема формування професійної компетентності майбутніх вчителів фізики є актуальною у теперішній час. Про це свідчать роботи С.П. Величка, С.У. Гончаренка, О.І. Іваницького, О.В. Сергєєва, А.В. Хуторського, В.Д. Шарко та ін. Поняття соціокультурної компетентності в аспекті загальнопедагогічного та психологічного контекстів розглянула у своїх працях Н.В. Жукова [3, с. 67]. Також реалізація соціокультурної компетентності у змісті освіти розглядається у роботах О.А. Жежера, Н.Б. Крилової, О.І. Валяєва, Н.В. Бодрової та ін. У теорії та методиці навчання фізики проблема формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя фізики є актуальною.

Отже, метою цієї статті є з'ясування чинників формування соціокультурної компетентності в майбутніх учителів фізики в процесі їхньої професійної підготовки.

Соціокультурна компетентність є однією з найголовніших компетентностей у професійному становленні, тобто у вихованні першокласного фахівця, майстра своєї справи. Бо саме ця компетентність, на нашу думку, дає змогу молододому спеціалісту знаходити шляхи вирішення найрізноманітніших питань, що можуть виникнути в процесі його професійно-практичної діяльності.

Уперше поняття компетентність було використано у США в 70-х рр. минулого сторіччя в сфері бізнесу, щоб визначити якість успішного професіонала [4, с. 182]. Сьогодні день поняття компетентності не обмежується лише економічною сферою, воно стало загальнолюдським, а особливо широкого використання набуває у сфері наукової діяльності, зокрема у педагогіці. Не існує загальноприйнятої класифікації компетентностей, тому що більшість науковців, які досліджують цю проблему, пов'язують компетентність з ефективним виконанням якоїсь діяльності або дій.

З метою виділення загальних та індивідуальних характеристик формування соціокультурної компетентності розглянемо детальніше поняття компетентності.

На думку А.В. Хуторського, компетентність – це володіння, оволодіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї і предмету діяльності [5].

А.І. Савенков зазначає, що компетентність має свою інтегровану модель, що включає чотири рівні розвитку: знання та їх організацію; вміння і навички їх використання; інтелектуально-творчий потенціал особистості; орієнтацію на позитивне, емоційно-моральне ставлення до світу. Останнє включає емоційний інтелект – здатність до самомотивації, стійкість до розчарувань, контроль над власними емоційними спалахами, вміння відмовлятися від задовольств, регулювання настрою і вміння не давати переживань заглушати здатність думати, співпереживати, сподіватися [6, с. 22].

В.Н. Шапалов сформулював таке визначення компетентності: «Компетентність – це здатність, що виникає при освоєнні особистістю соціального досвіду людства, тотожна людській культурі у всій структурній повноті та включає у себе не тільки знаннєву й операціонально-технологічну складову, а й мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову» [7, с. 24].

І.А. Зимня під компетентністю розуміє «актуальну, сформовану особистісну якість, яка ґрунтується на знаннях, інтелектуально й особистісно обумовлену соціально-професійну характеристику людини, її особистісну якість» [8, с. 3-10].

Компетентність – це міра відповідності критеріям компетенції, ступінь її освоєння, тобто володіння певними компетенціями (навичками та вміннями). Вона є особистісною характеристикою людини. Але знання, навички, вміння, мотиви та можливості розглядаються лише як можливі складові компоненти компетентності, окремо вони не роблять майбутнього вчителя фізики компетентним.

Тобто, для майбутнього вчителя фізики бути професійно компетентним означає швидко оволодівати матеріалом, орієнтуватися в підборі та наданні освітніх послуг для заданої аудиторії, враховуючи усі характеристики та особливості.

Існує два підходи по змісту поняття компетенції. Перший – робить акцент на компетенції, як на інтегральній особистісній характеристиці, другий – на змісті компонентів у цій діяльності, наборі різноманітних аспектів, що дозволяють майстерно досягати поставлених цілей.

Професійна компетентність має свою структуру, до складу якої входять:

- ціннісно-сміслова компетентність;
- соціокультурна компетентність;
- навчально-пізнавальна компетентність;
- інформаційна компетентність;
- комунікативна компетентність;
- соціально-трудова компетентність;
- компетентність особистісного самовдосконалення [9].

Важливим аспектом у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізики є розвиток у них чинників, що, на нашу думку, сприяють кращому формуванню соціокультурної компетентності. Розглянемо їх.

1. Чинник особистісного досвіду.

Залучаємо майбутніх учителів фізики до порівняльного розгляду діяльностей викладачів, які викладають у них навчальні дисципліни, до вивчення діяльності вчителів фізики та інших навчальних дисциплін під час проходження педагогічної практики та методичних семінарів, формуючи вміння аналізувати навчальний процес і залучати до власного арсеналу знань та умінь підмічені елементи викладацької майстерності. Власне таке порівняльне вивчення авторських систем діяльностей викладачів та вчителів дозволяє майбутнім учителям фізики оволодіти елементами акмеологічного підходу до процесу навчання фізики та формування власної авторської системи діяльності в якості вчителя фізики.

2. Чинник наочності вивчення нових знань.

Залучення цього чинника допомагає максимально візуалізувати отримані нові знання та навички. Вважаємо, що в ході заняття необхідно намагатися подати студентам новий матеріал у більш візуалізованій формі, придатній для більш ефективної роботи пам'яті, на прикладі різноманітних спеціально відібраних відеоматеріалів, слайдів та малюнків.

3. Чинник самоініціативності та самореалізації нових знань.

Цей чинник, на нашу думку, дасть змогу майбутнім учителям фізики сформувати розуміння про базові поняття та визначення із конкретної теми. Він дозволяє вести дискусії зі своїми однокурсниками, застосовувати набуті педагогічні та методичні знання і навички шляхом моделювання власної діяльності в якості вчителя фізики на усіх видах навчальних занять.

4. Чинник порівняння.

Дає змогу студентам порівнювати засвоєні особисто ним визначення із даними визначеннями викладачем чи тими, що представлені в підручнику чи інших джерелах. Цей чинник важливий у плані формування критичного мислення майбутнього вчителя фізики, критичного сприйняття друкованого слова.

5. Чинник систематизації нових знань.

Пропонуємо розглянути цей чинник як суто самостійну роботу студентів, можливо навіть у значенні самостійного зрізу знань чи заздалегідь підготовленої розгорнутої доповіді, повідомлення. Саме цей чинник дає змогу сформуванню у майбутнього вчителя фізики систематику продукування нових знань не за заданим шаблоном.

Розглянемо, як приклад дії зазначених чинників, розробку студентами візуалізаційного лекційного заняття з курсу фізики 11 класу на практичному занятті з теорії і методики навчання фізики, на якому майбутні вчителі можуть у процесі колективного вирішення низки конкретних навчальних проблем сконструювати перебіг уроку, тобто створюють модель своєї майбутньої діяльності у школі.

Попередньо студентам повідомляється тема заняття і завдання – створити модель візуалізаційного лекційного уроку з фізики.

Тема уроку: Дисперсія світла.

Мета. Ознайомити учнів з явищем дисперсії та добитися максимального розуміння учнями явища дисперсії світла і синтезу монохроматичних променів усіх кольорів неперервного спектру. Показати причину залежності швидкості поширення світла в речовині від його кольору. Пояснити, що показник заломлення залежить від швидкості світла у речовині і це є причиною дисперсії. На практичних дослідах довести, що світло становить собою поперечну електромагнітну хвилю. Показати єдність матеріального світу, роль спостережень та експерименту в пізнанні.

Розвивальна мета. Розвивати пізнавальну активність, логічне мислення, вміння бачити прояви вивчених закономірностей у навколишньому світі, розв'язувати нестандартні задачі. Розвивати комунікативні здібності учнів.

Виховна мета. Виховання цілеспрямованості, настирливості в досяганні поставленої мети, відповідальне ставлення до праці.

Зупинимося на деяких вузлових моментах практичного заняття.

1. Після оголошення теми можна запропонувати студентам спочатку пояснити явище дисперсії та поляризації світла з точки зору загального курсу фізики. Потім розглянути, як цей матеріал розглядається в підручниках фізики для середньої школи.

2. Далі студенти пропонують свої варіанти проведення початку уроку вивчення нового матеріалу. Після обговорення приймається кращий з них.

3. Важливим елементом уроку є набір демонстраційних дослідів для ілюстрації навчального матеріалу. Обговорюються запропоновані досліди, визначається послідовність їх демонстрації. Важливо зупинитися на детальному поясненні кожного дослідів, пояснити студентам, що необхідно до проведення дослідів залучати учнів. Поясненню вчителя повинні передувати спроби учнів пояснити побачене явище.

4. Історична довідка.

Обговорюється, якими повинні бути історичні відомості і коли їх можна повідомити. Студенти демонструють заздалегідь підготовлені короткі презентації з цього питання. Формулюється спільний висновок, що бажано і як повідомити учням у цьому аспекті вивчення теми.

5. Теоретична частина.

Студенти пропонують свої варіанти роботи з класом після обговорення та ознайомлення учнів з новим явищем. Вони пропонують учням у процесі колективного обговорення обґрунтувати принцип дії явища та записати це в математичному вигляді.

5. Закріплення вивченого на уроці, узагальнення знань.

6. Підсумок уроку і домашнє завдання.

Обговорення особливостей реалізації цих елементів практичного заняття займає небагато часу за умови підготовки студентами презентацій зі своїми варіантами проведення цих частин уроку.

Після цього студенти повинні дати оцінку проведеному заняттю, виділити, якими знаннями, вміннями і навичками оволоділи.

Отже, специфіку формування соціокультурної компетентності в майбутніх учителів фізики вбачаємо у використанні системи чинників, що, на нашу думку сприяють більш продуктивному оволодінню цієї компетентності та є домінуючими напрямками методичної підготовки вчителів фізики. До таких чинників віднесли: 1) чинник особистісного досвіду; 2) чинник наочності вивчення нових знань; 3) чинник самоініціативності застосування та самореалізації нових знань; 4) чинник порівняння; 5) чинник систематизації нових знань. Як приклад врахування і реалізації зазначених чинників запропоновано методику проведення практичного заняття з теорії і методики навчання фізики, на якому майбутні вчителі можуть сконструювати урок вивчення нового навчального матеріалу з фізики, тобто створюють модель своєї майбутньої діяльності в школі. Зазначимо, що формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя фізики з урахуванням виокремлених чинників дасть більше можливостей фахівцю у викладанні свого предмету та значно покращить якості надаваних ним освітніх послуг. Така особистість буде стійкою до нестандартних ситуацій, готовою до вирішення нетривіальних питань і викликів сьогодення, і, найголовніше, завжди залишатиметься компетентним фахівцем.

Основними напрямками продовження дослідження вбачаємо у розробці методик використання виокремлених у статті чинників у процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізики.

Список використаної джерел

1. Жукова Н.В. Роль внутреннего, кросскультурного контекста в становлении личной культуры субъекта: монография / Н.В. Жукова. – Екатеринбург: Урал. Гос.пед. ун-т, 2009. – 212 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 3-10.
3. Іваницький О.І. Формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя фізики на засадах контекстного підходу / О.І. Іваницький // Вісник ЗНУ. – 2010. – №1.
4. Кусайкіна Н.Д. Сучасний тлумачний словник української мови / Н.Д. Кусайкіна, Ю.С. Цибульник. – К. : Видавничий дім «Школа», 2010. – 1008 с.
5. Пан С. Подготовка педагога профильной школы / С. Пан // Академия образования – 2004 – №1.
6. Савенков А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании / А. И. Савенков // Исследовательская работа школьников. – 2004. – № 1. – С. 22-31.
7. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов / А.В. Хуторской // Политика в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // <http://www.eidos.techno.ru/news/compet/htm>, 2002.
8. Шапалов В. Н. Формирование социально-личностной компетентности учащихся старших классов / В. Н. Шапалов. – Тюмень: ТОГИРРО, 2003. – 44 с.
9. Competency – Based Teacher Education: Progress, Problems and Prospects / Ed.by W.R. Houston, R.B. Howsman. - Chicago: Science Reaseach Association, 1972, Vol.X., – 182 p.

The paper deals with such factors of socio-cultural competence formation of future physics teachers in subjects preparation process. The author emphasizes that socio-cultural competence is a important part of study program for the physics department. The model of action for the future teacher is presented in the demonstration lecture. First of all, students determine their professional level at this lection. Secondly, they discuss this situation with a lector and with each other. The author considers and highlights the research papers of other scientists, such us A. Ivanitskiy, N. Zhukova, S. Pan and others. For example, A. Ivaninskiy considers socio-cultural competence as an integral feature of future teachers that determines their capacity to think independently and critically.

Key words: factors, socio-cultural competence, teacher of physics.

УДК378.015.3

Ібрагімова К.О.

Ibrahimova K.O.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ БАКАЛАВРІВ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ ПРИ ВИВЧЕННІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

THE MODEL OF FORMATION OF READINESS FOR SOCIAL INTERACTION OF BACHELORS OF ENGINEERING AND TECHNICAL PROFILE IN THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCIPLINES

У статті досліджується проблема формування готовності студентів до соціальної взаємодії в освітньому просторі вузу. Поліпшення способів і підвищення якості підготовки бакалаврів інженерно-технічного профілю є істотним чинником, що впливає на становлення особи в соціальній сфері. Закцентується увага на чинниках і компонентах соціальної взаємодії – вони є ключовими при реалізації внутрішньоособистісних і професійних якостей. У зв'язку з цим необхідна розробка моделі формування соціальної взаємодії, орієнтована на формування знань, умінь і навичок, а також способів їх реалізації в діяльності майбутніх інженерів. Зроблені висновки щодо необхідності подальшого розкриття теми дослідження з розгорнутим аналізом складових соціальної взаємодії.

Ключові слова: *готовність до міжособової взаємодії, модель, освітній процес, підготовка майбутніх інженерів, соціальна взаємодія.*

Будь-яка діяльність передбачає здійснення взаємодії між людьми, розробки заходів щодо забезпечення режиму труда, підвищення ефективності робіт, емоційного спокою, раціонального використання усіх видів ресурсів. Щоб взаємодія була продуктивною, приносила психологічну та емоційну стабільність, фахівець повинен володіти певними рисами і навиками, тому стратегія модернізації освіти змушує переосмислити цілі, відповідно, по-новому сформулювати їх плановані результати [1, с. 54]. Як головний результат у стратегії модернізації освіти, розглядається готовність і здатність молодих людей нести особисту відповідальність як за власне благо, так і за благо суспільства. Важливими цілями стають: розвиток у студентів самостійності і здібності до самоорганізації; формування умінь відстоювати свої права, досягнення високого рівня правової культури (знання основоположних правових норм і уміння використовувати можливості правової системи держави; формування готовності до співпраці, здатності до свідомої діяльності; розвиток толерантності, терпимості до чужої (іншої) думки; уміння вести діалог, шукати і знаходити змістовні компроміси; розвиток навиків індивідуальної або групової боротьби за володіння дефіцитними цінностями (благами) та ін.

У зв'язку з цим основним результатом діяльності вищого закладу повинні стати не система ЗВН сама по собі, а набір ключових компонентів в інтелектуальній, цивільно-правовій, комунікаційній, інформаційній та інших сферах.

Особливу увагу в педагогіці приділяється розгляду ключових компетентностей, тобто таких універсальних, застосовних у різних ситуаціях компетентностей, якими важливо володіти кожній особистості для освоєння надалі будь-якої професійної діяльності.

Різні автори виділяють від 4 до 140 ключових компетентностей. При цьому всі дані переліки включають інформаційну й комунікативну компетентності як необхідні людині для успішного використання інформації в процесі вирішення будь-яких практичних завдань і здійснення комунікації для ефективної життєвої самореалізації.

Інформаційна компетентність пов'язується зі здатністю учня працювати зі всіма видами інформації: самостійно шукати, аналізувати, відбирати, переробляти, передавати і зберігати її, а також створювати в результаті пізнавальної діяльності особистісно певні продукти.

Комунікативна компетентність включає наступні здібності: ефективно і цивілізовано здійснювати усну та письмову комунікацію, отримуючи і надаючи для цього необхідну інформацію; здійснювати роботу в колективі на основі знання необхідних засобів і способів взаємодії, володіння різними соціальними ролями; розуміти іншу людину, ефективно будувати взаємодію з людьми.

У структурі ключових компетентностей на думку А.В. Хуторського, мають бути представлені [2, с. 58-65]: компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, заснована на засвоєнні способів придбання знання з різних джерел інформації, у тому числі позанавчальних; компетентність у сфері цивільно-суспільної діяльності (виконання ролей громадянина, виборця, споживача); компетентність у сфері соціально-трудова діяльності (у тому числі уміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися у нормах і етиці трудових взаємин, навички самоорганізації); компетентність у побутовій сфері (включаючи аспекти власного здоров'я, родинного буття тощо); компетентність у сфері культурно-дозвілєвої діяльності (шляхи і способи використання вільного часу, культурне і духовне збагачення особи).

Їх не сформованість, так або інакше, робить вплив на формування готовності студентів до соціальної взаємодії в умовах навчального процесу. Виражається ця готовність в умінні знаходити баланс між своїми цінностями і вимогами соціальної ролі (при виборчому відношенні до останньої), здібності до зміни своїх ціннісних орієнтацій; орієнтації не на конкретні вимоги, а на розуміння універсальних моральних людських цінностей. Вона відображає також соціальну адаптованість особи (що передбачає її активне пристосування до умов соціального середовища, оптимальне включення в нові умови, або умови які змінюються, досягнення успіхів в реалізації цілей) і соціальну автономізацію особи (передбачає реалізацію сукупності установок на себе, стійкість у поведінці і стосунках).

Як особистісне утворення, готовність студентів до соціальної взаємодії передбачає: усвідомлення необхідності прийняття «норм» (потреб, вимог, реалій) конкретного соціуму, прагнення до його розуміння; усвідомлення необхідності розширення (або наявність у себе широкого діапазону) соціальних знань, умінь і навичок з метою досягнення високого рівня адаптивності; осмислення і адекватну оцінку, співвідношення конкретних соціальних умов, своїх можливостей в даній ситуації по досягненню передбачуваного результату; здатність актуалізувати свій особовий досвід стосовно конкретної соціальної ситуації; визначення і вибір можливих і найбільш ефективних способів діяльності, варіантів поведінки; усвідомлення і готовність до прийняття особистої відповідальності за вибір відповідної поведінки в ситуації соціальної взаємодії.

Формування готовності студентів до соціальної взаємодії проектує модель, яка розроблена в ході дослідження відповідно до основних сфер виховного простору ВНЗ, а також компонентами, чинниками і механізмами соціалізації особи, і відображає підходи, форми, методи, алгоритми, критерії ефективності й умови, необхідні для реалізації цілей і завдань розвитку соціальної активності студентів.

У науці є декілька визначень поняття «модель». Так, «Новітній словник іноземних слів і виразів» одне із значень поняття «модель» пояснює як «зображення, опис, схема, план, карта якого-небудь об'єкту, процесу або явища; будь-який образ (аналог) якогось оригінала, використовуваний як його «замінник» або «представник» в моделюванні». Філософський енциклопедичний словник тлумачить «модель» як «аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної реальності, продукту людської культури, концептуально-теоретичної освіти» [3, с. 276]. Модель відображає будь-які сторони оригінала (у нашому випадку – процесу формування готовності студентів до соціальної взаємодії при вивченні психолого-педагогічних дисциплін). Призначення моделі – опис, зберігання і розширення

знання про оригінала, його властивості і структури, для перетворення або управління ним. З точки зору гносеологічного підходу, модель – «замінник» оригінала в пізнанні і практиці. Відповідно, моделювання – «побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ... і конструйованих об'єктів, для визначення або поліпшення їх характеристик, раціоналізації способів їх побудови, управління ними і т.п.». Метод модельної вистави і дослідження об'єктів і процесів застосовується для вирішення складних наукових і практичних завдань. Філософський енциклопедичний словник «моделювання» визначає як «побудова копій, моделей явищ і процесів». Мета моделювання – «схематичне зображення досліджуваних систем». При цьому, як відзначають вчені, під «моделлю» розуміється система об'єктів або знаків, відтворююча деякі істотні властивості оригінала, здатна замінити його так, що її вивчення дає нову інформацію про об'єкт дослідження [3, с. 281].

Збільшення числа публікацій, присвячених питанням формування у студентів готовності до соціальної взаємодії, удосконалення їх соціальних, професійних і внутрішньо особистісних якостей, свідчить про пильну увагу вчених до даної проблематики. Однак, незважаючи на наявність певних успіхів у розгляді її окремих теоретичних і практичних аспектів, недостатньо висвітлені проблеми організації педагогічного процесу з формування соціально значущих навичок.

Мета статті полягає у визначенні моделі формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю при вивченні психолого-педагогічних дисциплін.

Розроблена модель процесу формування готовності студентів до соціальної взаємодії дозволяє визначити його як важливу умову їх соціалізації, створює можливість охопити в єдиній системі його специфіку в повчальному просторі учбового закладу. Модель проектує психолого-педагогічну підтримку процесу формування готовності студентів до соціальної взаємодії, відображає умови підвищення його ефективності у вузі і представлена в дослідженні трьома блоками (мал. 1).

Перший блок – **структурний**, відображає:

- *Мету дослідження*, а саме формування готовності до соціальної взаємодії студентів інженерно-технічного профілю;
- *Рівні дослідження соціальної взаємодії*: міжособистісну (основний фокус досліджень на мікрорівні) та інституційну інтеракцію (на макро- та мезорівні суспільства);
- *Чинники, що впливають на соціалізацію особи*: мегачинники (космос, планета, світ); макрочинники (країна, етнос, суспільство, держава), мезочинник – умови соціалізації великих груп, що виділяються за місцем або типом поселення (регіон, село, місто), мікрочинники (сім'я, групи однолітків, мікросоціум, виховні, суспільні, релігійні організації і тому подібне), що безпосередньо впливають на конкретних людей; соціальні системи;
- *Систему соціальних дій*, яка є невід'ємною частиною чинників соціальної взаємодії і до якої входять дії за тимчасовою характеристикою – короткочасні та довгочасні; організовані (наприклад, у сім'ї, вузі, державі) і неорганізовані (наприклад, у натовпі); солідарні (визначає ефективність групи, надійність допомоги, взаємовиручку, координацію дій, згуртованість) і конкурентні (особистісна конкуренція із суб'єктом або групою; якщо зв'язки всередині групи – конкуренція з іншою спільністю, приватне входить у складне й суперечливе, взаємодія із загальним, груповим); безпосередні (передбачає необхідність мовних і фізичних контактів) і опосередковані (проявляється в будь-якій дії, сенс якого визначається законами спільного існування);
- *Механізми соціальних дій*, у які входить:
 1. Підкріплення – процес, що зв'язує потреби і їх задоволення, коли останнє підсилює стандарт поведінки.
 2. Репресія – вміння відволікатися від однієї потреби заради іншої.
 3. Заміщення – процес переміщення потреби з одного предмета на інший.
 4. Імітація – відволікання знань, умінь, цінностей від процесу споживання і їх самостійне розгляд.

5. Ідентифікація – прийняття цінностей і ролей даного суспільства як своїх на основі взаємної прихильності.

Другий блок – **змістовий**, відображає:

– *Мотиваційні механізми*, які діляться на індивідуальні, групові і суспільні (в залежності від соціальних потреб, інтересів, цілей, соціального суб'єкта і інше. *Індивідуальними* є демосоціальні, економічні, політичні, духовні потреби, інтереси, цілі, властиві даному індивідові. *Масовими* є типові і характерні потреби, інтереси, цілі даної соціальної групи (навчальною, військовою тощо), соціального класу, етносу і тому подібне. *Суспільними* є потреби, інтереси, цілі даної соціальної системи, формації, цивілізації, регульовані відповідним соціальним інститутом: сім'ї, ринку, держави і т.п.. Вони включають потреби цього інституту як соціальної цілої в рамках суспільного розділення праці.

– *Мотиви соціалізації*, до структури якої входять: когнітивний (пізнавальний) мотив, що передбачає отримання різноманітних знань у процесі навчання; потребностно-орієнтаційний мотив, з'являється в ситуаціях, які виникають у процесі соціалізації (демосоціальні, економічні, політичні, духовні потреби); оцінний мотив, який погодить когнітивні мотиви людини в конкретній ситуації, узгодження знань для досягнення поставлених цілей.

Третій блок – аналітичний включає:

– *Сфери формування готовності до соціальної взаємодії*. Основні сфери виховного простору ВНЗ, у межах яких формується готовність студентів до соціальної взаємодії, це: *спілкування*, як специфічна форма взаємодії людини з іншими людьми, як взаємодії суб'єктів (обмін інформацією, інтерактивне спілкування, сприйняття і розуміння іншої людини); *діяльності*, як сфера, що дозволяє студенту як суб'єктові діяльності краще її рефлексувати й освоювати (різні види навчальної і позаурочної діяльності, конструктивні способи взаємодії, вибір поведінкових дій); *сфера самопізнання*, що відображає сформованість різних якостей особи (етичних /по відношенню до інших людей/; якостей, необхідних у спілкуванні; інтелектуальних якостей; якостей по відношенню до справи; якостей по відношенню до себе; якостей по відношенню до життя; якостей по відношенню до груп (субкультури) та інше; *внутрішньо – особистісна сфера* (емоційно-вольові якості, розвиток ідентифікації, референтності, рефлексії, самоконтролю і асертивності особи) досвід ефективної самодіяльності і саморозвитку).

– *Компоненти соціальної взаємодії*, як інтеграційна характеристика якого виступає готовність до соціальної взаємодії, основними компонентами якої є критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, комунікативний.

– *Критерій сформованості особових і соціальних якостей*, необхідних для активної інтеграції у соціумі і самореалізації особи в суспільстві. Останній критерій відображає різні якості особи: етичні (по відношенню до інших людей); якості, необхідні в спілкуванні; інтелектуальні якості; якості по відношенню до справи, до себе, до життя, до груп (субкультур); емоційно – вольові якості і ін.

– *Чинники міжособистісного сприйняття*, який відображає компоненти міжособистісної перцепції (пізнання один одного, емоційні стосунки, взаєморозуміння), соціальної перцепції (міжгрупова взаємодія, узгодженість, спрацьованість і згуртованість) і ефектів міжособистісного сприйняття (каузальна атрибуція, ефект ореолу, ефект новизни і первинності, стереотипізація, атракція, афіліація, експресія та ін.) [4].

– *Структура соціальної активності*, яка включає підхід, пов'язаний з формуванням мотивів міжгрупової взаємодії; підхід, що пояснює міжгрупові конфлікти чинниками безпосередньої взаємодії між групами; підхід, заснований на регуляції міжгрупового спілкування на основі пізнання суті комунікативних процесів; транзакційний підхід, що дозволяє знаходити прихований механізм міжособових взаємодій, розпізнавати мотиви власних дій, вчинків своїх близьких і партнерів по спілкуванню; підхід, в основі якого лежить думка про те, що в будь-якій реальній розвиненій групі міжособові стосунки опосередковують вмістом, цілями і завданнями соціально значимій діяльності.

Структурний блок	Мета: сформувати готовність до соціальної взаємодії студентів інженерно-технічного профілю													
	Чинники соціальної взаємодії													
	Мікрочинники				Мезочинники				Макрочинники					
	Рівні соціальної взаємодії													
	Міжособова інтеракція						Іституційна інтеракція							
	Система соціальних дій													
	короточасні довгочасні			організовані неорганізовані			солідарні конкурентні			безпосередні опосередковані				
	Механізми соціальних дій													
Підкріплення		Репресія		Заміщення		Імітація		Ідентифікація						
Змістовий блок	Завдання підготовки: формування готовності до соціальної взаємодії студентів інженерно-технічного профілю													
	Мотиваційні механізми													
	Індивідуальні				Масові				Суспільні					
	Мотиви соціалізації													
	Когнітивний				Потребностно - орієнтаційний				Оцінний					
	Сфери формування готовності до соціальної взаємодії													
	Взаємодія суб'єкта			Діяльність			Самопізнання			Внутрішньо-особистісна сфера				
	Аналітичний блок	Технологічний етап												
Критерії соціальної взаємодії														
Сфера особистісних якостей						Сфера соціальних якостей								
Компоненти соціальної взаємодії														
Мотиваційно - ціннісний			Когнітивний			Діяльнісний			Комунікативний					
Міжособистісне сприйняття														
Міжособистісна перцепція			Ефекти міжособистісного сприйняття						Соціальна перцепція					
пізнання один одного		емоційні стосунки	взаєморозуміння	каузальна атрибуція	ефект ореолу	ефект новизни і первинності	стереотипізація	атракція	афіліація	експресія та ін.	міжгрупова взаємодія	узгодженість	спрацьованість	згуртованість
Засоби формування соціальної взаємодії														
Соціально-психологічний вплив						Педагогічні умови								
дискусійні методи		соціально-психологічний тренінг		сенситивний метод		форми організації навчання		методи навчання		засоби навчання				
дискусія, полеміка, диспут, «мозкова атака»		операційні і ролеві ігри		метод тренування міжособистісної чутливості		лекції семінари практичні заняття заняття-конкурс ділові ігри		інтерактивні методи, ігрові методи, моделювання професійної діяльності в учбовому процесі		аудіовізуальні технічні				
Рівні готовності до соціальної взаємодії студентів														
Адаптивний				Продуктивний				Креативний						
Результат: досягнення нового рівня сформованості готовності бакалаврів інженерно-технічного профілю до соціальної взаємодії														

Рис. 1. Модель формування готовності студентів до соціальної взаємодії

- Окрім підходів до формування соціальної активності студентів аналітичний блок відображає *методи соціально-психологічного впливу*: переконання, соціально-психологічного зараження, навіювання, самонавчання, аутогенного тренування; методи активної соціальної взаємодії: дискусійні методи (дискусія, полеміка, диспут, «мозкова атака»), методи соціально-психологічного тренінгу (операційні і ролеві ігри), сенситивний метод (метод тренування міжособової чутливості), основними цілями яких є розвиток і вдосконалення здатності студентів розуміти один одного.
- *Педагогічні умови* складаються з:
- форми організації навчання (лекції, семінари, практичні заняття, заняття-конкурс, ділові ігри);
- методів навчання (мотивації і стимулювання до навчально-пізнавальної діяльності (інтерактивні методи, ігрові методи, моделювання професійної діяльності у навчальному процесі);
- засоби навчання (аудіовізуальні, технічні).
- Окрім перерахованих критеріїв даний блок включає *рівні готовності до соціальної взаємодії* (адаптивний, продуктивний, креативний) і показники їх сформованості, та *результат*: досягнення нового рівня сформованості готовності бакалаврів інженерно-технічного профілю до соціальної взаємодії.

Характеристика кожного рівня моделі розглянута в ході експериментального обґрунтування ефективності процесу формування готовності студентів до соціальної. Розроблена модель формування готовності студентів до соціальної взаємодії дозволяє комплексно розібрати досліджуваний процес, охопити в єдину систему основні критерії, компоненти та етапи процесу, їх функції та педагогічні умови, що забезпечують успішне соціальну взаємодію майбутніх інженерів в освітньому просторі вузу. Цей процес являє собою сукупність компонентів, спрямованих на формування готовності до соціальної взаємодії, до самоорганізації, до формування адекватних міжособистісних відносин соціально-діяльного напрямки, необхідних для успішного соціального та професійного розвитку майбутніх інженерів.

Список використаних джерел

1. Ібрагімова К.О. Проблеми інженерно-педагогічної освіти (збірник наукових праць, УІПА) / К.О. Ібрагімова. – Х., 2013. – 187 с.
2. Кузнецова А.Н. Формування комунікативної компетентності як механізм соціалізації особистості в установі додаткової освіти дітей: дис. канд. пед. наук / О.М. Кузнецова. – Ульяновськ, 2007. – 337 с.
3. Філософський енциклопедичний словник / ред.-склад: Є.Ф. Губський, Г.В. Корабльов, В.О. Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 575 с.
4. Хуторський А.В. Ключові компетенції як компонент особистісно орієнтованої парадигми освіти / А.В. Хуторський // Народна освіта. – 2003. – С. 58-65.

The article investigates the problem formation of readiness of students for social interaction in the educational space of the university. Improving processes and improving the quality of bachelor engineering and technical profile is a significant factor influencing the development of the personality in the social scope. In particular emphasis on factors and components of social interaction – they are crucial in the implementation of intrapersonal and professional qualities. In this connection it is necessary to develop the model of formation of social interaction, focused on the formation of knowledge and skills, as well as methods for their implementation in the activities of the future engineers.

Key words: *readiness for interpersonal interaction, the model, the educational process, training of future engineers, social interaction.*

УДК 159.943.2

Каньоса Н.Г.

Kanoson N.

МОТИВАЦІЙНА ТА ПОВЕДІНКОВА СКЛАДОВІ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ

MOTIVE AND BEHAVIOUR COMPONENTS OF STUDENT'S PROFESSIONAL SELF-REALIZATION

У статті проаналізовано мотиви навчально-професійної самореалізації студентів. Автором представлено аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень проблеми.

Саме через дослідження мотивів можна визначити особливості формування самореалізації студентів. У структурі навчально-професійної самореалізації мотиваційна складова визначається як системотворча. В багатьох дослідженнях мотиваційна сфера розглядається як визначальна ланка в діяльності, яка зумовлює цілеспрямований, свідомий характер дій людини і виступає центральною в процесі розвитку особистості. Професійні, процесуально-змістовні та пізнавальні мотиви – це основа побудови професійної мотивації.

Дослідження особистості як суб'єкта комунікативної активності є надзвичайно актуальним у педагогічній діяльності. Структура комунікативних установок дозволяє дати доволі точний прогноз успішності чи неуспішності в професіях, які пов'язані зі спілкуванням. Зокрема, типологія, застосована в даній методиці, дає можливість детально вивчити не лише провідні позиції й установки особистості в спілкуванні, форми конфліктності, але й особливості ціннісно-мотиваційної та вольової сфер особистості, рівень її соціальної та професійної адаптації, рівень психологічної зрілості особистості. І, що є дуже важливим, результати цієї методики дозволяють аналізувати поведінкову складову учбово-професійної самореалізації.

Ключові слова: *мотиви навчально-професійної самореалізації, мотиваційна складова, поведінкова складова, розвиток і формування особистості, педагогічна діяльність, педагогічна адаптація, комунікативні установки.*

Самореалізація, прагнення до неї є однією з провідних рис розвиненої особистості, стимулом і напрямком її діяльності. У той же час, сьогодення від сучасної освіти (як шкільної, так і вищої), вимагає формування та розвитку таких особистостей, які здатні вирішувати проблеми і долати труднощі, здійснювати вибір і проявляти самостійність, відповідальність, гнучкість у прийнятті рішень, володіють високим рівнем критичності мислення і розвинутою адекватною «Я-концепцією». Ці завдання проголошено у Національній доктрині розвитку освіти України [7], а тому проблематика самореалізації студентів вищих педагогічних навчальних закладів і умов формування відповідної мотивації особистості є надзвичайно актуальною.

Найбільш виразно проблеми саморозвитку, самоактуалізації та самореалізації особистості досліджувалися в роботах представників гуманістичної психології – К. Роджерса, А. Маслоу, Г. Олпорта, В. Франкла та ін. Згідно з основними положеннями концепції гуманістичної психології потреба у самоактуалізації вважається природною потребою, що надає індивідуальному життю людини глибокого сенсу і є основою особистісного росту. Тому провідною функцією освіти є гуманна мета самореалізації (самоактуалізації) особистості. Найчастіше поняття «самореалізація» розглядалося як синонімічне терміну «самоактуалізація» і позначало стійкі позитивні зміни в особистості, реалізацію її природного потенціалу.

Як показує аналіз психолого-педагогічних джерел, в радянській та українській психології проблематика самореалізації (самоактуалізації) представлена в концепціях розвитку

та формування особистості (Б.Г. Ананьєва, К.А. Абульханової-Славської, О.Г. Асмолова, Л.І. Божович, О.Ф. Бондаренка, І.Д. Беха, М.Й. Боришевського, Б.С. Братуся, Л.С. Виготського, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, С.Д. Максименка, В.М. Мясіщева, С.Л. Рубінштейна та ін.). Особливості самореалізації (як показника особистісного розвитку) досліджуються і в філософії, і в психології, і в педагогіці (Ф.Н. Гоноблін, І.А. Зязюн, Г.С. Костюк, Н.В. Кузьміна, С.Д. Максименко, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Ж.-П. Сартр, В.А. Семіченко та ін.). Особистісний аспект самореалізації студента (як важливої складової майбутньої професійної діяльності) розглядається в дослідженнях Ю.Г. Долинської, І.П. Краснощок, Л.М. Мови. У процесі особистісної самореалізації особливу значимість має активна життєва позиція студента, яка може ефективно формуватися лише у тісному взаємозв'язку виховання та самовиховання. Дослідження феномену самореалізації (самоактуалізації) особистості майбутнього фахівця здійснювалися або на узагальненому рівні (О.О. Бодальов, А.К. Маркова, А.А. Реан, І.П. Ситніков та ін.), або лише з боку особистісного (Ю.Г. Долинська, О.М. Мірошніченко, Л.М. Мова, А.В. Поляков, Л.І. Хабаєва, І.І. Чхеайдр та ін.).

Водночас, аспект професійної самореалізації студентів вищих педагогічних навчальних закладів представлений у наукових дослідженнях недостатньо, хоча вчені постійно звертають увагу на взаємозв'язок, взаємовплив і взаємозалежність особистісного та професійного у процесі самореалізації особистості.

Разом з тим, виходячи із практичних реалій безпосереднього повсякденного життя вищого педагогічного навчального закладу, проблема професійної самореалізації (як чинника саморозвитку особистості студента), є надзвичайно актуальною, оскільки здатність особистості вчителя до саморозвитку є першочерговою умовою формування і розвитку особистості дитини в системі «вчитель – учень» (де вчитель не тільки цілеспрямовано розвиває учня, але й сам відкритий новому досвіду, новим знанням). Але, як відомо, молоді люди не завжди обирають вищий педагогічний навчальний заклад за покликом серця, а зарахування в навчальний заклад не завжди відбувається за успішністю абітурієнтів під час вступу (у ці процеси втручаються різні фактори). Тому перед освітою стоїть серйозна проблема: за відсутності або недостатньому розвитку у студента внутрішньої мотивації до обраного фаху забезпечити запити практики компетентними фахівцями-професіоналами, здатними у майбутньому успішно вирішувати основні завдання формування та розвитку наступних поколінь.

Метою статті є висвітлення мотивів навчально-професійної самореалізації студентів. Саме через дослідження мотивів можна визначити особливості формування самореалізації студентів. У структурі особистості мотивація займає провідне місце. У структурі навчально-професійної самореалізації мотиваційна складова визначається як системотворча. В багатьох дослідженнях мотиваційна сфера розглядається як визначальна ланка в діяльності, що зумовлює цілеспрямований, свідомий характер дій людини і виступає центральною в процесі розвитку особистості [1; 4; 5 та ін.].

У контексті нашого дослідження важливо нагадати такий факт, зафіксований у психологічних дослідженнях, що власне професійна мотивація виявляється у студентів переважно на старших курсах навчання, а на перших курсах переважають мотиви самопізнання та вирішення власних проблем.

У нашому дослідженні для діагностики мотивації навчання та майбутньої професійної діяльності було використано «Методику дослідження мотивів навчання» (Е.П. Ільїна). В її основу покладено концепцію внутрішньої та зовнішньої мотивації [3, с. 6]. За допомогою цієї методики визначається мотиваційний комплекс, який домінує серед трьох основних видів мотивації (внутрішньої мотивації – ВМ, зовнішньої позитивної мотивації – ЗПМ та зовнішньої негативної мотивації – ЗНМ) й вивчаються різні види мотивів учбово-професійної діяльності (професійні, прагматичні, пізнавальні, процесуально-змістовні, утилітарні).

Ми отримали такі результати (Див. табл. 1):

Таблиця 1

Розподіл мотивів навчально-професійної діяльності студентів III курсу (n = 180)

№ п/п	Типи мотивації	Рівень значущості мотивації та окремих мотивів (в балах)	Рангове місце мотивації та окремих мотивів
1.	Внутрішня мотивація	2,80	3
2.	Зовнішня позитивна мотивація	3,60	2
3.	Зовнішня негативна мотивація	4,30	1
Види мотивів			
1.	Професійні	2,45	5
2.	Прагматичні	3,92	1
3.	Пізнавальні	3,10	3
4.	Процесуально-змістовні	2,80	4
5.	Утилітарні (престижу)	3,86	2

Перш за все, звернімося до розгляду співвідношення внутрішньої та зовнішньої мотивації (позитивної й негативної). Отримані дані стану мотивації студентів III курсу відповідають формулі ЗНМ > ЗПМ > ВМ. Тобто, для респондентів головну роль відіграє зовнішня негативна мотивація – у вигляді бажання не відставати від однокурсників, прагнення всіляко уникати неприємностей (цього можна досягти, в тому числі, завдяки відвідуванню лекцій, виконання вимог викладачів, систематичного вивчення предметів навчального циклу тощо) і суспільного осуду за погане навчання. В результаті виявлено достатньо великий (для цієї методики) розрив у значущості зовнішньої негативної мотивації (середній бал 4,30) та зовнішньої позитивної мотивації (середній бал 3,60), що посідає друге місце в структурі мотивів третьокурників. Зовнішньо позитивна мотивація проявляється у вигляді бажання успішно навчатися, вдало скласти іспити, постійно отримувати стипендію, досягти поваги оточуючих і отримати диплом. Внутрішня мотивація навчально-професійної діяльності (у вигляді професійних мотивів – стати висококваліфікованим і успішним спеціалістом; пізнавальних – отримати глибокі й стійкі знання, мати інтерес до змісту навчання; процесуально-змістовних – отримувати інтелектуальне задоволення та задоволення від самого процесу професійного навчання) має для студентів цього курсу найменшу значущість (середній бал 2,80).

У структурі мотивів навчально-професійної діяльності студентів третього курсу ми виявили, що в ній спостерігається домінування прагматичних і утилітарних мотивів (з оцінкою значущості, відповідно, – 3,92 і 3,86 бала, 1 і 2 ранги). Професійні мотиви мають найнижчий (5) ранг і оцінку 2,45. Значущість пізнавальних (3 ранг) і процесуально-змістовних (4 ранг) мотивів оцінюється відповідно в 3,10 і 2,80 бала.

Професійні, процесуально-змістовні та пізнавальні мотиви виступають основою побудови професійної мотивації. Якщо формуються ці мотиви, це означає, що суб'єкт професійного становлення активно реалізується в обраній професійній сфері, його пізнавальна активність спрямована на реалізацію себе в майбутній професії. В поведінці це проявляється в діяльності студентів, зокрема, у характері їх підготовки до професійного навчання, що в значній мірі відображається в мотиваційній складовій навчально-професійної самореалізації.

Отже, отримані результати дослідження мотивів навчально-професійної діяльності студентів дають можливість зробити висновок: внутрішні мотиви цієї діяльності розвинуті недостатньо, провідну роль у регулюванні діяльності відіграє зовнішня негативна мотивація. У структурі мотивів спостерігається домінування прагматичних і утилітарних мотивів, а професійні мотиви мають найнижчий (5) ранг.

З цією метою ми використовували «Методику вивчення комунікативних установок особистості» (О.І. Іванова та О.В. Заїки). Надзвичайно актуальним у педагогічній діяльності є дослідження особистості як суб'єкта комунікативної активності. Як показує психодіагностична практика, структура дозволяє дати доволі точний прогноз успішності чи неуспішності в професіях, які пов'язані зі спілкуванням. І, що є дуже важливим, результати цієї методики дозволяють аналізувати поведінкову складову навчально-професійної самореалізації.

Окрім того, згідно з концепцією Е. Берна, ми звернули увагу на виявлення позиції особистості (его-стани «Дитяча», «Батьківська», «Доросла») як послідовних рівнів розвитку психологічної зрілості особистості. [2]. В результаті дослідження методикою отримано три рівні розвитку поведінкової складової (високий, середній, низький).

Високий рівень розвитку поведінкової складової навчально-професійної самореалізації характеризується: домінуванням его-стану Дорослого (оцінки в балах: ДД > 38 для чоловіків, ДД > 37 для жінок), при достатньому розвитку Батьківської позиції (оцінки в балах: Б > 30 для чоловіків і Б > 29 для жінок) і наявністю Дитячої позиції (оцінки в балах: Д < 21 для чоловіків, Д < 24 для жінок). Серед типів спілкування домінують Гармонійний тип спілкування (оцінки в балах: Г > 33 для чоловіків і Г > 34 для жінок) і Формальний (оцінки в балах: Ф > 32 для чоловіків і Ф > 29 для жінок) при таких оцінках Відчуженого та Конфліктного типу спілкування: В < 10 для чоловіків і В < 12 для жінок, К < 20 для чоловіків і К < 18 для жінок.

Загальна формула цього рівня розвитку поведінкової складової виглядає таким чином: ДД > Б > Д; ГФ > ОК.

Охарактеризуємо загальний портрет тієї частини респондентів (19,1%), які виявили високий рівень психологічної зрілості за результатами, що отримано за «Методикою вивчення комунікативної установки». Зазначимо, що в цілому за всіма показниками даної методики ця група має оптимальні результати. Домінуюча позиція Дорослого (ДД > 38, 37 балів) вказує на здатність контактувати з партнером на принципах рівноправ'я, без нав'язування йому своєї точки зору. Для цієї групи характерна добросовісність, дисциплінованість, старанність під час виконання доручених завдань, претензії на лідерство, на керівні ролі, на домінування. Молоді люди вже контролюють свою дитячу емоційність, у них відсутня пасивна очікувальна позиція, майже немає установки на допомогу з боку старших, натомість у багатьох є прагнення вирішувати свої та чужі проблеми самостійно й творчо. Для позиції Дорослого характерна також вмотивованість на досягнення успіху та морального задоволення у професії. У цілому, як ми вже наголошували, особистості, у яких зафіксоване домінування его-стану ДД, вирізняються емоційною та психологічною зрілістю, здатністю конструктивно використовувати накопичений досвід (як життєвий, так і професійний) – що є передумовами продуктивної самореалізації.

Для цієї групи студентів характерні комунікативні установки типу Гармонійний Дорослий чи Формальний Дорослий. Зріла форма гармонійного спілкування вирізняється тим, що комунікативний процес включає відкритий та спонтанний обмін думками й почуттями, що стає можливим за умови ставлення до партнера як до рівного собі, за умови позитивного сприйняття співбесідника та відсутності масок і психологічних захистів з обох сторін. У Гармонійного Дорослого спостерігається оптимальне поєднання раціонального та емоційного начал. Це забезпечує конструктивне розв'язання конфліктних ситуацій на основі поваги та взаємного врахування інтересів сторін, установки на компроміс і творче співробітництво. Основними якостями Гармонійного Дорослого є висока й адекватна самооцінка, високий самоконтроль, розвинуті вольові якості, діловитість, надійність у справах і стосунках, відповідальність, практичність, оптимізм та ініціативність, здатність конструктивно вирішувати проблеми, прагнення підвищувати свій загальноосвітній і професійний рівень.

Комунікативна установка Формальний Дорослий (яка також домінує в цій групі) характеризує респондентів як таких, які орієнтовані на виконання правил, інструкцій, вимог, що

прийняті у соціумі. Вони організовані, дисципліновані, старанні у виконанні завдань. Для студентів з цією комунікативною установкою властивий високий рівень соціальної адаптованості за рахунок вираженої інтернальності та готовності дотримуватися норм і вимог, розвинутої організованості, працелюбності, добросовісності й спрямованості на реальний конкретний результат.

Показники комунікативної установки відчуженого типу в цій групі дуже низькі ($B < 10$ для чоловіків і $B < 12$ для жінок). Це означає, що більшість респондентів надто практичні, живуть реаліями, а не фантазіями, досить об'єктивно сприймають світ, займають активну позицію, мають високу потребу в самоствердженні та в спілкуванні, передбачувані як у стосунках, так і в роботі, толерантні, проявляють лідерські риси.

Середній рівень розвитку поведінкової складової учбово-професійної самореалізації характеризується домінуванням Батьківської позиції (оцінка в балах: $B > 34$ для чоловіків і жінок); при достатньому розвитку позиції Дорослого (оцінки в балах: $33 < ДД < 38$ для чоловіків і $32 < ДД < 37$ для жінок) і наявності Дитячої позиції (оцінки в балах: $Д < 27$ для чоловіків, $Д < 30$ для жінок). Серед типів спілкування чіткого домінування Гармонійного чи Формального типів не спостерігається: ці типи спілкування лише в незначній мірі переважають Відчужений та Конфліктний типи (оцінки в балах: $27 < Г < 33$, $27 < Ф < 32$, $10 < О < 16$, $К < 20$ для чоловіків, $27 < Г < 34$, $24 < Ф < 29$, $12 < О < 19$, $К < 18$ для жінок).

Загальна формула цього рівня психологічної зрілості виглядає таким чином: $B > ДД > Д$; $Г/Ф > О/К$; $Г/Ф < О/К$.

Домінування Батьківської позиції свідчить про наявність претензій на лідерство, на керівні ролі, на домінування. Для Батьківської позиції ($B > 34$) характерна: орієнтація на цінності матеріального благоустрою, престижу в професії та соціальних контактів, цінності сім'ї; впевненість у правоті моральних вимог, принциповість (яка може доходити і до безапеляційності та догматизму), дисциплінованість (крайнім проявом якої може бути культ правил, інструкцій), старанність під час виконання завдань, які доручено, хоча у деяких представників цієї групи спостерігаються прояви екстернальності (уникання відповідальності й недостатня наполегливість). Проявляється негативна реакція на критику та негнучкість поведінки й мислення (особливо в конфліктних ситуаціях).

Для респондентів цієї групи (31,7%) характерна комунікативна установка типу Гармонійний Батько (ГБ) та Формальний Батько (ФБ). Для установки ГБ є сприйняття свого партнера по спілкуванню як неспроможного в тому чи іншому розумінні, тобто слабкого, беззахисного, несамотійного, невідготовленого. Тому іноді респонденти з цією комунікативною установкою зневажають зустрічну активність та ініціативу свого партнера.

Така установка найчастіше проявляється у жінок і включає кращі сторони материнської поведінки (що надзвичайно важливо для педагога): постійну налаштованість на переживання емоцій ніжності, жалю, співчуття, тривоги за партнера, пробачення; потребу спілкування, готовність до активної підтримки; прагнення брати на себе відповідальність за вирішення чийось проблем і конфліктів, не чекаючи сигналів про допомогу з боку партнера. Особам з комунікативною установкою Гармонійний Батько властива орієнтація на професії та заняття, які пов'язані зі спілкуванням.

У групі з середнім рівнем розвитку поведінкової складової також зустрічаються респонденти з комунікативною установкою типу Формальний Батько. Для суб'єкта цього типу характерна врівноваженість, вимогливість, консерватизм, підвищена увага до дотримання всіх деталей протоколу, комунікативного етикету. Він відзначається прагненням до самоствердження, амбіційністю, честолюбством. Серед цінностей найбільше значення мають: можливість соціальних контактів, престиж, матеріальне благополуччя.

Низький рівень розвитку поведінкової складової навчально-професійної самореалізації характеризується домінуванням его-стану Дитини (оцінки в балах: $Д > 27$ для чоловіків,

Д > 30 для жінок), при незначному розвитку Батьківської та Дорослої позиції (оцінки в балах: Б < 30, ДД < 33 для чоловіків і Б < 29, ДД < 32 для жінок). Серед типів спілкування домінують Відчужений та Конфліктний типи (оцінки в балах: В > 10, К > 15 для чоловіків і В > 12, К > 13 для жінок) при незначному розвитку Гармонійного та Формального типів спілкування (оцінки в балах: Г < 27, Ф < 27 для чоловіків і Г < 27, Ф < 24 для жінок).

Загальна формула цього рівня психологічної зрілості виглядає таким чином: Д > Б > ДД; ГФ < ОК; Г/Ф > О/К.

У групи студентів (49,2%), які мають даний рівень розвитку поведінкової складової, домінує Дитяча позиція (его-стан), що характеризується: підвищеною емоційністю, нестійкістю у стресі, тривожністю, невпевненістю, залежністю від підтримки й опіки оточуючих, піддатливістю навіюванню, недалекоглядністю, безпечністю, непрактичністю, нестійкістю й неадекватністю самооцінки. Крім того, респонденти, у яких зафіксовано цей его-стан, вирізняються вираженою екстернальністю (уникання відповідальності, слабкі вольові якості, недисциплінованість, слабкий самоконтроль тощо). Загалом, для Дитячої позиції властиві: установка на залежність і підтримку; аморфні та несформовані ціннісні орієнтації; слабка вираженість прагнення до професійних досягнень.

Серед комунікативних установок для цієї групи характерні установки Відчужена Дитина та Конфліктна Дитина. Найяскравішими характеристиками комунікативної установки Відчужена Дитина є наступні: екстернальність, уникання всякої, навіть малої, відповідальності (небажання та невміння її нести), прагнення до розслабленості, безтурботності; це – романтики, які плывуть за течією, мрійники, прожектери, фантазери, жертви обставин, які не борються, а чекають допомоги (і часто отримують її, оскільки гарно грають на почуттях жалю значно сильніших особистостей). Найчастіше за В-поведінкою стоїть лише пролонговане дитинство, яке затягнулося (інфантилізм і несамостійність). Недостатньо проявляються або відсутні лідерські риси та здатність до домінування. Творчий потенціал може блокуватися ригідністю, униканням нового, змін і страхом перед ними.

Суб'єкта з комунікативною установкою типу Конфліктна Дитина можна характеризувати як типового «важкого підлітка», що самостверджується та занепокоєний недостатнім (звичайно надуманим) визнанням його особистості та прав людини (передусім, права на незалежність). Часто така людина протестує проти цього невизнання діями, характерними для перехідного віку (наприклад, вираженим нонконформізмом і негативізмом, зарозумілістю, суперечками через принцип, проявами хворобливих реакцій на авторитетний тон партнера, «робить на зло», «лізе на рожон», огризається тощо). Суб'єкт постійно насторожений, готовий дати відсіч і часто, не чекаючи «нападу», так або інакше провокує конфліктну ситуацію, «напружуючись» на санкції, що може вказувати на приховану аутоагресію.

Загалом Конфліктний тип комунікативної установки завжди відображає проблеми авторитарності (хворобливого самолюбства та честолюбства, нетерпимості, агресивного особистого чи групового егоцентризму) і, як наслідок, несе в собі високий потенціал асоціального особистісного прояву. А це суттєво ускладнює соціальну адаптацію. Якщо особистість з Відгородженим типом спілкування в конфлікт із соціумом, правом чи етикою вступає періодично (у зв'язку з необізнаністю або неправильно, суб'єктивному тлумаченні їх змісту), то Конфліктний тип конфліктує постійно, свідомо та з розумінням. До того ж така поведінка сполучається з екстернальною установкою, що дозволяє К-суб'єкту знімати з себе будь-яку відповідальність за те, що відбувається. Підвищена фіксація на самозахисті обумовлює надсензитивність до неспівпадань думок і поглядів, підозрілість, спалахи ворожості, превентивну настороженість і ворожість до оточуючих. Слід зазначити, що помірне підвищення по К-шкалі (в межах норми) відображає той рівень агресивності, що цілком схвалюється та навіть регламентується в суспільстві, оскільки за ним стоїть уміння домагатися своїх цілей (і самостверджуватися в цілому) в конкурентній боротьбі, не порушуючи етичних та інших правил і норм (це при високих показниках за Ф-шкалою).

Як уже зазначалося, у представників цієї групи також були отримані високі показники і за шкалою «конфліктність» (К), і навпаки, низькі показники за шкалами «гармонійність» (Г) і «формальність» (Ф). Перевищення показників за шкалами «відчуженість» і «конфліктність» над шкалами «гармонійність» і «формальність» є свідченням, зокрема, певної дезадаптації особистості. В цілому, аналіз даних дає підстави стверджувати про певну специфіку вольової та мотиваційно-ціннісної сфери респондентів. Це такі особливості: слабкий самоконтроль, недостатньо розвинуті вольові якості, безвідповідальність, несамостійність, невпевненість; низька активність і відсутність ініціативи; відсутність чіткої ієрархії цінностей; знижена потреба в самореалізації, слабо виражена потреба в самоствердженні (або задоволення її гальмується пасивністю суб'єкта), недостатньо спрацьовують мотиви престижу, професійних досягнень, уникання покарання; більш важливі мотиви інтересу («щоб було цікаво»); у багатьох носіїв цієї комунікативної установки спостерігається домінування гедоністичного ставлення до життя (отримання від нього вдовolenня та спокою), прагнення до розслаблення та комфорту (а не прагнення до самореалізації).

Окрім зазначених комунікативних установок (Відчужена Дитина та Конфліктна Дитина) у групі студентів, які мають низький рівень розвитку поведінкової складової (а отже, і низький рівень психологічної зрілості), зустрічаються і комунікативні установки Гармонійна Дитина та Формальна Дитина.

Для респондентів з ведучою установкою типу Гармонійна Дитина характерна активність, товариськість, оптимізм, спонтанність, імпульсивність поведінки. Спостерігається схильність до фантазування, артистичність, грайливість. Типові також для даної категорії осіб недостатня дисциплінованість, безтурботність, легковажність, непрактичність, тенденція до уникання відповідальності, гедоністична установка. Ця установка типова для юнацького віку: вона свідчить про особистісну незрілість, демонстративність, несхильність до систематичної інтелектуальної діяльності.

Індивіди з комунікативною установкою типу Формальна Дитина очікують інструкцій, уважно їх слухають, старанно виконують, прагнуть отримати похвалу і пишаються нею, бояться догани та засмучуються через неї, уникають спроби самостійно (без допомоги авторитетних осіб) робити життєвий вибір.

Таким чином, аналіз експериментальних даних (отриманих за допомогою методики вивчення комунікативних установок) виявив наступне: високий рівень розвитку поведінкової складової учбово-професійної самореалізації було зафіксовано у 19,1% досліджуваних, середній – 31,7%, низький – 49,2%. Порівняння психологічних портретів цих груп молоді дає підстави говорити про певні особливості мотиваційно-ціннісної та вольової сфер, які можна розглядати як передумову успішної чи неуспішної самореалізації особистості. Так, слабкість вольової сфери та бідність мотиваційно-ціннісної (соціальна та особистісна незрілість) не сприяють продуктивній самореалізації, і, навпаки, розвинута вольова та мотиваційно-ціннісна сфери є сприятливим ґрунтом для продуктивної самореалізації.

Список використаних джерел

1. Асеев В.Г. Структура мотивации поведения / Владимир Георгиевич Асеев // Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности : [темат. сб. науч. работ]. – М. : ИП АН, 1988. – С. 5–8.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений / Эрик Леннард Берн. – С. Пб. : Лениздат, 1992. – 400 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – С. Пб. : Питер, 2000. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла : природа, структура и динамика смысловой реальности : монография / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 486 с.
5. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / Вольф Соломонович Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 254 с.

6. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Гардарика, 1996. – 308 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти України : затв. Указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/laws/Ukaz_Pr_347.doc. – Назва з екрана.

The motives of educational and professional self-realization of students are analyzed in the article. The author presents the analysis of Ukrainian and foreign research works of the problem.

The peculiarities of students' self-realization forming can be determined through the motives study. Motivational component is considered to be system-forming in the structure of educational and professional self-realization. In many academic works motivational sphere is considered to be the defining element of an activity as it determinates goal-oriented, volitional character of human actions and is central for the personal development process. Professional, process-packed, and cognitive motives are the basis of professional motivation construction.

The research of a personality as a subject of communicative activity is very topical in educational practice. The communicative mindset structure allows for a rather accurate prognosis of success and non-success in communication-based professions. The typology used in this method allows studying not only the key communicational mindset of a person, but also their values, motivation, and will, level of their social and professional adaptation, level of their psychological maturity. And even more important the results of this method provide the basis for analyzing behavioral component of the educational-professional self-realization.

Keywords: *motives of educational and professional self-realization, motivational component, behavioral component, personal development, educational activity, educational adaptation, communicative mindset.*

УДК 378.016:51(477)

Ковтонюк М.М.

Kovtonyuk M.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В УКРАЇНІ

CURRENT TRENDS IN PROFESSIONAL AND GENERAL EDUCATIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS IN UKRAINE

У статті аналізуються проблеми фундаменталізації професійної та загальнопрофесійної підготовки майбутніх учителів математики в Україні, виявлено різні точки зору, позиції і підходи щодо фундаменталізації як категорії якості освіти та освіченості особистості. Здійснений аналіз навчальних планів педагогічних і класичних університетів України, Молдови, Російської Федерації і Туреччини для напряму підготовки «математика» показав, що в сучасних умовах необхідно підсилувати фундаментальну загальнопрофесійну підготовку майбутнього вчителя математики.

Ключові слова: *професійна освіта, підготовка вчителя, загальнопрофесійна підготовка, фундаменталізація, навчальні плани, вчитель математики.*

Інноваційні зміни, що відбуваються в середніх загальноосвітніх навчальних закладах (створення гімназій, ліцеїв, коледжів, шкіл і класів з рівневою і профільною диференціацією

навчання, приватні школи, що практикують нові моделі і технології навчання та виховання), спонукають до впровадження якісно іншої підготовки вчителя. Виникає необхідність реформування вищої педагогічної освіти, що й поступово відбувається у нашій державі: перехід до багаторівневої підготовки вчителів (бакалавр, спеціаліст, магістр, доктор філософії, доктор наук), уведення кредитно-трансферної системи навчання, надання вищим навчальним закладам певного рівня автономії (складання навчальних планів і програм, уведення спецкурсів і спецсеминарів тощо).

Ці заходи носять масштабний організаційний характер, стосуються педагогічної освіти всієї держави. Однак явно виражених концептуальних змін у професійній підготовці майбутнього вчителя поки що не відбулося, тому розрив між середньою школою і вищою педагогічною освітою не зменшується.

У наукових пошуках українських і зарубіжних учених представлені різні аспекти проблеми професійної підготовки вчителя: виявлення сутності й структури педагогічної діяльності (Р. Гуревич, В. Кремень, А. Кузьмінський, Н. Ничкало, Н. Тарасенкова, М. Фіцула та ін.); обґрунтування теоретичних основ удосконалення професійної підготовки (В. Кравець, З. Курлянд, В. Моторіна, В. Петрук, П. Саух, Н. Хмель та ін.); висвітлення загальних питань проблеми формування особистості вчителя (С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кічук, Л. Кондрашова, О. Куцевол, В. Штифурак, О. Скафа та ін.); фундаменталізація професійної підготовки майбутнього вчителя (О. Вознюк, С. Гончаренко, О. Горіна, Г. Дутка, С. Кушнір, В. Кушнір, Е. Лузік, Л. Онищук, С. Семеріков, П. Сікорський, Г. Терещук, Г. Шатковська та ін.); удосконалення й розроблення нових педагогічних технологій навчально-виховного процесу у ВНЗ (М. Жалдак, Н. Морзе, О. Пехота, С. Раков, Д. Чернілевський та ін.).

Учені зазначають, що «сучасна система освіти загалом сформувалася в змістовому полі культурних орієнтирів епохи Просвітництва, проте вона ніяк не відповідає реаліям тих трансформацій, що відбуваються в сучасній культурі. А зміни ці є досить значними. Так, істотно змінилось уявлення про людину, її знання, можливості тощо. Сьогодні вона існує в ситуації постійної невизначеності, коли немає готових рішень, коли їх треба знаходити, приймати і, звісно, відповідати за них. Звідси завдання вчити творчості, виховувати самостійну особистість, яка вміє приймати неординарні рішення, критично мислити, вести дискусію, аргументувати свою позицію і чути аргументи опонента. А це означає, що вже в процесі навчання людина має бути поставлена в ситуацію творчості. Тут недостатньо засвоєння готових знань, тому класична схема стосунків учня і вчителя вичерпала себе» [6, с. 12]. Академік В. Кремень на загальних зборах Національної академії педагогічних наук України (2011 р.) наголосив, що цивілізаційні зміни зумовлюють зростання значущості освіти в суспільному житті і долі людини, оскільки нова цивілізація, життя і діяльність людини стають все більш знанневими, освітньо орієнтованими. Досить послатися на перехід людства від індустріального виробництва до науково-інформаційних технологій, коли все більшу роль відіграє інтелектуальна власність, коли успіх наукових технологій залежить від інтелектуального потенціалу нації й рівня розвитку особистості [5, с. 8].

Недостатність престижності ж учительської професії зумовлена низьким суспільним статусом, що виявляється у розмірі заробітної плати, трудомісткості навчання, емоційному та психологічному напруженні. І тому вибір учительської професії випускниками школи здійснюється або за покликом серця або просто через можливість вступу до ВНЗ, щоб одержати диплом. Усі ж, хто прагнуть престижного фаху чи блискавичної кар'єри, зазвичай оминають педагогічні спеціальності [2, с.14].

Українські вчені виокремлюють загальні тенденції світового розвитку, які слід враховувати в освітній політиці України: прискорення темпів розвитку суспільства і як наслідок – необхідність підготовки людей до життя в умовах високого динамізму, швидкої зміни

знань, інформації, технологій; динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції, скорочення ринку некваліфікованої і малокваліфікованої праці, глибокі структурні зміни у сфері зайнятості, що визначають постійну потребу у підвищенні професійної кваліфікації і перепідготовці працівників, зростанні їх професійної мобільності; зростання значення людського капіталу, який у розвинутих країнах становить 70-80% національного багатства, що зумовлює інтенсивний, випереджувальний розвиток освіти як молоді, так і дорослого населення; людиноцентричність за своїм характером освіта і виховання; підготовка громадян країни до функціонування у глобальному просторі; визнання кожного не лише громадянином своєї країни, а й жителем планети Земля (планетаризація свідомості); освіта має бути засобом взаємодії особистості з нелінійним складним інтелектуальним і природним середовищем, що збагачує внутрішній світ людини і тим самим сприяє збільшенню потенціалу самого середовища (фундаменталізація освіти); ключова роль педагогічної освіти. Це єдина освітня сфера, що працює на саму освіту, її самовідновлення, формуючи її стратегічний ресурс – кадри [3, с. 74], [4, с. 4], [5, с. 9-10].

Проте українські вчені водночас наголошують, що особливість і складність сьогоденної ситуації полягає в тому, що за досить високими об'єктивними вимогами до вищої освіти та практичною реалізацією цих вимог й реальними можливостями утворився надто високий розрив, зокрема, це: відсутність чіткої і прозорої ідентифікації ступенів бакалавра і магістра, що для роботодавців ускладнює відбір працівників і викликає непорозуміння; доступність фундаментальної освіти лише для небагатьох, котрі можуть вступити до магістратури, кількість місць у якій у більшості ВНЗ істотно обмежена; дефундаменталізація освіти, що особливо тривожно, оскільки саме фундаментальність освіти, її глибина і традиційність кафедральної системи підготовки кадрів була завжди основною конкурентною перевагою вітчизняних університетів на світовому ринку освітніх послуг; система вищої освіти в Україні орієнтована на масову й ефективну підготовку професійних безробітних, глибоко переконаних у власній винятковості і приречених через це на конфлікт з дійсністю й зрештою на десоціалізацію [4, с. 5]; прагнення до «всебічної» підготовки вчителя, що призводить до різкого зростання кількості навчальних предметів і перевантаження навчальних планів [7, с. 42].

Академік В. Андрущенко, окреслюючи умови та напрями інноваційного розвитку освіти, визначає такі завдання її розвитку: фінансування, наближення змісту освіти до сучасної науки, забезпечення належної взаємодії науки і освіти, повернення науки до університетів, активізація впровадження головного продукту інформаційної революції – високих технологій; формування вміння самостійного поповнення й впровадження в практику задля забезпечення кар'єрного зростання, добробуту, комфортного існування в розвиненому суспільстві [1]. Вчений звертає увагу на особливу роль природничо-математичних наук у розвитку кожної держави, наголошує, що аналіз світової природничо-математичної науки засвідчує появу і розвиток у ній нових і новітніх напрямів, зокрема нанотехнологій.

Отже, в умовах модерізації вищої освіти України підготовка вчителів природничо-математичних напрямів має стати перспективним напрямом і передбачити створення якісної системи відповідної освіти. Загальнопрофесійна математична освіта займає чільне місце в системі підготовки і її роль визначається впливом на становлення й розвиток майбутнього вчителя математики.

Аналіз навчальних планів педагогічних університетів, класичних університетів, а також навчальних планів підготовки вчителя математики у Молдові, Туреччині (дані взяті з нострифікаційних справ, аналіз яких здійснювався нами), РФ дає підстави стверджувати, що в циклі «Соціальна та гуманітарно-економічна підготовка» в усіх ВНЗ вивчаються іноземна та рідна мови, зберігається правознавство та політологія, філософія (Україна та РФ). ВНЗ виділяють різний обсяг годин на вивчення цього циклу.

Таблиця 1.

**Дисципліни загальнопрофесійної математичної підготовки
(педагогічні університети)**

Навчальні дисципліни	ВДПУ	ТНПУ	ММПУ
Лінійна алгебра	306	216	504
Алгебра і теорія чисел	324	216	108
Числові системи		108	108
Основи алгебри	144		
Аналітична геометрія	288	216	
Геометрія			612
Диф. геометрія і топологія	198	162	
Конструктивна геометрія	234	216	
Основи геометрії	126	216	
Математичний аналіз	918	792	612
Диференц. рівняння	144	216	144
Комплексний аналіз	162	162	108
Математична логіка і ТА	126	108	216
Методи обчислень	126	108	72
Теорія ймовірностей і МС	198	162	144
Дискретна математика	126	108	108
Елем. математика	612	756	288
Історія математики	54		72
Курси за вибором		96	1440
Загальна сума	4086	3856	4536

(ВДПУ – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, ММПУ – Московський міський педагогічний університет (РФ, напрям: Педагогічна освіта, профіль підготовки: математика, ТНПУ – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка)

Більш варіативний цикл «Природничонаукова (фундаментальна) підготовка». Всі вищі навчальні заклади планують інформатику та фізику, а Державний Університет Молдови ще додає хімію (128), біологію (128) й географію (154). Лише у навчальні плани педагогічних ВНЗ України й Росії входять вікова фізіологія та шкільна гігієна, безпека життєдіяльності, мультимедійні засоби навчання. В планах ВДПУ є охорона праці, а ММПУ пропонує вивчення природничонаукової картини світу, основи медичних знань і здорового способу життя. Цикл дисциплін психолого-педагогічної, професійної та практичної підготовки в аналізованих ВНЗ представлено більш однорідно. А от цикл дисциплін загальнопрофесійної математичної підготовки (таблиці 1–2) суттєво відрізняється залежно від типу ВНЗ.

Зокрема, в аналізованих навчальних планах педагогічних університетів України немає низки математичних дисциплін, що є в класичних університетах: диференціальні рівняння в частинних похідних, рівняння математичної фізики, різниці рівняння, диференціальні рівняння та операційне числення, варіаційне числення, математичне моделювання тощо.

Виявлені розбіжності у частці циклів навчальних дисциплін в навчальних планах можуть бути не лише причиною різного рівня професійної та загальнопрофесійної підготовки випускників, що навчалися за одним напрямом підготовки, а й суттєво ускладнювати студенту перехід з одного ВНЗ до іншого для продовження навчання через велику академічну різницю.

З іншого боку, до таких співставлень також слід підходити з обережністю через значні відмінності, починаючи від географічного положення аж до інституційних і культурних традицій. Але міжнародні зіставлення дають можливість виявити загальносвітові тенденції розвитку педагогічної освіти і приймати стратегічні рішення у професійній підготовці фахівця. Як зазначає академік В. Кремень, «для того, щоб успішно розв'язати локальну проблему, потрібно думати глобально – такий девіз сьогодення. А це означає, що кожен конкретну

проблему можна розв'язати тільки за умови глибокого розуміння закономірностей складної поведінки систем, які самоорганізуються» [5, с. 8].

Таблиця 2

**Дисципліни загальнопрофесійної математичної підготовки
(класичні університети України, Молдови, Туреччини)**

Навчальні дисципліни	КПНУ	ЧНУ	УДЕ	ДУМ	ТДУ
Лінійна алгебра	216	270	288	428	
Алгебра					750
Алгебра і теорія чисел	216	180	324	360	
Числові системи	108				90
Основи алгебри			108	240	
Аналітична геометрія	216	216	252	120	
Геометрія					660
Диф. геометрія і топологія	162	216	360	216	
Конструктивна геометрія	108		108	180	
Основи геометрії	108	108	108	120	
Математичний аналіз	756	1188	810	968	840
Опуклий аналіз	180				
Теорія екстрем. задач	216				
Диференц. рівняння (ДР)	162	216	288	120	240
ДР в част. похідних				150	120
Рівняння матем. фізики		162			
Комплексний аналіз	162	216	324	120	120
Варіаційне числення		135		70	
Математична логіка і ТА	108	54	108	240	90
Методи обчислень	252	162	234	270	90
Математичне моделювання	486				
Теорія ймовірностей і МС	162	243	108	180	90
Дискретна математика	108	135	108	120	
Теорія графів				290	
Елемент. математика	324	324	216	120	60
Вибрані питання матем. і МВМ	144				
Вибрані питання ал. і матаналізу	108				
Історія математики	54	81	108		60
Спецкурси		504			420
Загальна сума	4302	4410	3852	4312	3390

(ДУМ – Державний університет Молдови, загальна галузь навчання: Точні науки, галузь навчання за фахом: Математика, спеціальність: Математика; КПНУ – Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; ТДУ – Тираспільський Державний Університет, сфера навчання: Педагогічні науки, сфера тренування: Підготовка викладачів, спеціалізація: Математика; УДЕ – Університет Докуз Ейлюль (Турецька республіка, педагогічний факультет Буджа, галузь точних наук і математичної освіти в середній школі; ЧНУ – Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (кваліфікація бакалавра: фахівець з математики (дані взято з інтернету).

Ураховуючи нові цільові установки щодо навчання математики в освітній і профільній школах в рамках нової парадигми освіти та зважаючи на об'єктивну складність засвоєння математичних знань, вважаємо, що загальнопрофесійну підготовку майбутнього вчителя математики необхідно виділити в окрему проблему не тільки в практичному, а й у теоретичному плані, основним напрямом якої є її фундаменталізація. У сучасних умовах ми спостерігаємо низку взаємопов'язаних між собою зовнішніх (об'єктивних) проблем, пов'язаних із загальнопрофесійною математичною підготовкою: зниження якості знань учнів СЗШ з математики; вступ до ВНЗ на напрям підготовки «математика» абітурієнтів з невисокими знаннями, що ускладнює підготовку майбутнього вчителя, від чого, в свою чергу, потерпає

сучасний учень; зниження мотивації зайняти посаду вчителя математики; зменшення потреби в кількості вчителів математики.

Особливу гостроту проблемі фундаменталізації загальнопрофесійної підготовки вчителя математики надають і інші обставини, на котрі звертають увагу у своїх працях багато вчених-математиків і математиків-методистів.

По-перше, це місце математики серед інших наук. Загальновідомо і загальноприйнято, що математика займає провідне місце як серед фундаментальних, так і серед прикладних наук. Математика виділяється з усієї системи наук своєю універсальністю, її застосування підвищує об'єктивну цінність наукових теорій. Разом з тим у математиці, порівняно з іншими науками і навчальними дисциплінами, властива уявна незалежність від реальних явищ. В абстрактності – сила, спільність і універсалізм математики, але в той самий час і специфічна складність її засвоєння.

По-друге, це місце математики, як об'єкта майбутнього викладання серед низки інших навчальних предметів загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ). Математика вивчається в кожному класі загальноосвітнього напрямку із значним щотижневим погодинним навантаженням (навіть, незважаючи на значне скорочення годин у ЗНЗ за останні 50 років).

По-третє, це своєрідне співвідношення між шкільною математикою і тією, що вивчається у педагогічних ВНЗ: з одного боку, для того, щоб випускник ЗНЗ міг успішно вивчати загальнопрофесійні математичні дисципліни (ЗПМД) у педагогічному ВНЗ, він повинен добре знати шкільний курс математики; з іншого боку, ЗПМД у педагогічному ВНЗ вивчаються, насамперед, для того, щоб його випускник міг успішно викладати шкільну математику.

Ясно, що у першому випадку він має знати шкільний курс математики як учень, а в другому – як учитель, тобто повинен володіти методикою навчального предмету (чим не володіє учень) і на високому рівні самим навчальним предметом. Проблема поглиблюється ще й тим, що у сучасному світі збільшується не лише обсяг інформації, а й швидкість обміну нею, а відповідно, і швидкість прийняття рішень. Нова освіта має «навчити людину класифікувати і перекласифікувати інформацію, оцінювати її, змінювати категорії в процесі руху від конкретного до абстрактного і навпаки, розглядати проблему з нової позиції: як навчити себе. Отже, вчителю необхідно поглиблювати свої знання, а це можливо у двох випадках: коли на стартовому етапі він має значно більший обсяг знань, ніж потрібно на даний момент для школи (фундаментальні знання); коли він привчений до самостійної роботи і самонавчання на основі тих самих фундаментальних знань.

У системі професійної підготовки потрібно також враховувати перехід на багаторівневу підготовку майбутнього вчителя математики, враховуючи той факт, що Україна підписала Болонську декларацію. Тому, для визнання українських дипломів ЄС маємо реалізувати таку освітню модель, яка б дозволяла українським студентам вільно переходити на навчання з одного педагогічного ВНЗ в інший, навіть у ВНЗ інших країн.

В Україні вже введена багаторівнева підготовка майбутнього вчителя, це – бакалаврат і магістратура, однак проміжною ланкою ще залишається кваліфікація «спеціаліст» (яка, за новим законом про вищу освіту, зникне в 2016 році з освітнього поля України). Базова вища освіта (бакалаврат) має стати тим фундаментом, котрий дозволить студенту визначитися з своїм баченням майбутньої професії, оптимально визначити траєкторію своєї подальшої освіти і самоосвіти. Це особливо актуально в сучасних умовах, оскільки значна частина випускників педагогічних ВНЗ не йде працювати в ЗНЗ. Одна з проблем, що стосується бакалаврату, це його статус: або бакалавр – це випускник, який має освіту і ця освіта є основною (базовою) для вибору майбутньої професії (статус діє у Європі); або бакалавр – це випускник, що має професійну освіту (статус діє зараз в Україні). Наразі повної єдності в цих питаннях немає в європейських країнах.

Прихильники першої позиції вважають, що бакалаврат не повинен розглядатися як окрема самостійна одиниця, або як відокремлена підготовка фахівця. Це є базова вища освіта;

успішне завершення бакалаврату показує оволодіння випускником всіх освітніх програм цього рівня, і дає йому можливість самостійного вибору своєї професійної діяльності. Прихильники іншої позиції вважають, що це може бути як практична робота (гарантується галузевими стандартами), так і продовження навчання в магістратурі у різних університетах держави, а в подальшому – в аспірантурі чи докторантурі.

Співставлення системи освітньо-кваліфікаційних рівнів педагогічної освіти України з МСКО-2011 (зокрема підготовки майбутнього вчителя математики), проведене у статті І. Чорноморця [7, с. 44], дає можливість констатувати, що нині в Україні ВНЗ ще випускають фахівців з ОКР «спеціаліст» (7 рівень національної рамки кваліфікацій (НРК)), кандидат наук (8 рівень НРК) і доктор наук (9 рівень НРК), які не узгоджені юридично з рівнями МСКО. Нова класифікація галузей освіти, після її ухвалення Генеральною конференцією ЮНЕСКО у 2013 році, передбачає згрупувати 25 галузей освіти в 9 груп, зокрема: 1 – «Освіта» (підготовка вчителів і освітня наука), 4 – «Наука» (науки про життя, фізичні науки; математика та статистика; комп'ютерна справа), 5 – «Інженерія, виробництво та будівництво» та ін.

При реформуванні педагогічної вищої освіти варто враховувати її специфіку і те, що завдання педагогічного ВНЗ й інших непедагогічних ВНЗ принципово відрізняються, оскільки випускники педагогічного ВНЗ мають відповідну підготовку і право здійснювати *навчально-виховну діяльність*. Подібний підхід ґрунтується на дуалізмі професії вчителя, що невіддільно поєднує в собі педагогічний і предметний аспекти освітньої і майбутньої професійної діяльності студента педагогічного ВНЗ.

Отже, зміни в структурі підготовки вчителя і викладача математики, запропоновані державою, передбачають перегляд усіх структурних і функціональних компонентів такої підготовки з виокремленням у них фундаментальної складової. У той час в умовах фундаменталізації освіти ЗПП МВМ неможлива без модернізації змісту навчальних дисциплін, навчальних і педагогічних практик, навчально-дослідницької та науково-дослідної діяльності студентів в галузі математики, методики математики та педагогіки.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Умови та напрями інноваційного розвитку освіти / Віктор Андрущенко // Вища освіта України. – 2009. – №3. – С. 5-13.
2. Коцан І. Професійна підготовка сучасного вчителя: проблеми і орієнтири / Ігор Коцан // Вища освіта України. – 2013. – №2. – С. 13-19.
3. Кочеткова Т. О. Университеты Германии: от реформы Гумбольдта до Болонского процесса / Т.О. Кочеткова, М.В. Носков, В.А. Шершнева // Высшее образование в России. – 2011. – №3. – С. 137-142.
4. Кравець В. Парадокси педагогічної освіти в епоху цивілізаційних змін / Володимир Кравець // Шлях освіти. – 2011. – №1. – С. 4-11.
5. Кремень В. Освіта в структурі цивілізаційних змін / Василь Кремень // Вища освіта України. – 2011. – №1. – С. 8-11.
6. Саух П. Експлікативні зміни освітньої парадигми у контексті трансформацій науки / Петро Саух // Шлях освіти. – 2007. – №1 (43). – С.2-7.
7. Чорноморець І. М. Система вищої педагогічної освіти України в контексті впровадження МСКО / І.М. Чорноморець // Педагогіка і психологія. – 2013. – №1. – С. 42-49.

The paper analyzes the problems of professional and general educational training of future teachers of Mathematics in Ukraine. It has also revealed different views, positions and approaches to fundamentalization as a category of quality of education and education of the individual. For the study field of «Mathematics», the analysis of the curricula of pedagogical as well as traditional universities of Ukraine, Moldova, the Russian Federation, and Turkey showed that, under present conditions, it is necessary to strengthen the fundamental general educational training of future teachers of Mathematics.

Key words: professional education; teacher training; general educational training; fundamentalization; curricula; teacher of mathematics.

УДК 373.5.016:575

Комарова О.В.

Komarova E.

**МЕТОДИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ
СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРО ЗАКОН ХАРДІ-ВАЙНБЕРГА ПРИ
РОЗВ'ЯЗУВАННІ ЗАДАЧ З ГЕНЕТИКИ ПОПУЛЯЦІЙ**

**METHODOLOGICAL CONDITIONS OF FORMATION
OF SENIOR PUPILS' METHODOLOGICAL KNOWLEDGE ABOUT
THE LAW OF HARDY-WEINBERG DURING THE SOLUTION
OF TASKS IN POPULATION GENETICS**

Стаття присвячена методичним умовам формування елементів методологічних знань старшокласників з біології, таких як знання про закон Харді-Вайнберга та умови його достовірності. Проаналізовано такі умови як розуміння учнями сутності методологічної категорії «закон»; поступове ускладнення змісту задач (відомого та шуканого); формулювання умови задачі, що передбачає обов'язкову актуалізацію знань про закон, умови його достовірності, математичні формули його вираження. Автором розроблена класифікація навчальних задач з генетики популяцій для курсу біології старшої школи. В процесі їх розв'язування у школярів теоретичні уявлення трансформуються у практичні вміння аналізу генетичної структури як ідеальних популяцій, так і таких, для яких умови достовірності не дотримано.

Ключові слова: методологічні знання, методичні умови формування методологічних знань, закон Харді-Вайнберга, умови достовірності закону, класифікація навчальних задач з генетики популяцій.

Досвід роботи зі старшокласниками та студентами перших курсів факультету природознавства педінституту свідчить про те, що закон Харді-Вайнберга засвоюється школярами формально. Недостатньо розуміються теоретична основа й практична значущість власне закону, учні та студенти не можуть назвати умови його достовірності, хоча останні є одним із структурних елементів знання про закон як методологічної категорії. Загальновідомо, що знання про основні види знання (тавтологія в даному випадку доречна) і способи їх отримання, є обов'язковою складовою системи знань школярів з біології загалом.

Причин формального засвоєння закону рівноваги генних концентрацій декілька. Слід констатувати недостатність акцентування уваги учнів на самій сутності категорії «закон» взагалі і закон Харді-Вайнберга зокрема як у діючих шкільних програмах, так і в підручниках з біології. Оскільки про якість засвоєння теоретичного знання про закон Харді-Вайнберга свідчить сформованість у старшокласників умінь вирішувати різні типи задач з генетики популяцій, то ще однією причиною є відсутність класифікації останніх, і, отже, незадовільна розробленість методики розв'язання їх різних груп.

Проблема формування методологічних знань у педагогічній науці не нова. Наукові розвідки з цього питання ведуться у різних напрямках, а саме: визначення змісту та обсягу поняття «методологічні знання», їх структури, функцій, умов та етапів формування, а також критеріїв та рівнів сформованості як в цілому, так і в межах окремих шкільних предметів (Ю. Альтшуллер, Н. Бабаєвська, З. Байбагісова, О. Богданова, С. Гончаренко, Н. Кравець, В. Краєвський, С. Кримський, І. Крутова, В. Левашова, Н. Міщук, С. Похлебаєв, М. Сидорович, А. Степанюк). На сучасному етапі розвитку педагогічної науки методологічні знання розглядаються, по-перше, як система знань, що включає змістовний та процесуальний компоненти, тобто вони є не тільки засобом навчання (інтелектуальним інструментарієм), а й об'єктом вивчення (С. Владімірцева, Н. Кочергіна, Л. Лободіна, Л. Мікешина, Е. Нуркасімов, І. Фішман), по-друге, як система знань конкретнаукового та загальнонаукового рівнів, що включає знання про закономірності сучасного функціонування предметної галузі та знання про

історичний розвиток конкретної предметної галузі. Отже, серед науковців відсутня єдність у розумінні співвідношення нормативного та предметного знання. Залишаються відкритими і дискусійними питання про взаємозв'язок базової науки та навчального предмета на рівні методологічних знань (Ю. Самоненко); реалізацію нормативної та дескриптивної функцій методологічних знань на методичному рівні (Т. Корнілова).

Мета статті – на конкретних прикладах розв'язання задач з популяційної генетики розкрити методичні умови формування таких елементів методологічних знань старшокласників з біології, як знання про закон Харді-Вайнберга і умови його достовірності.

У навчальній літературі з біології (шкільних підручниках, посібниках для вступників до вузів та ін.) натрапляємо на кількох відмінних один від одного формулювань закону рівноваги генних концентрацій. Найбільш вдалою з точки зору доступності для розуміння учнями та відповідності сутності категорії «закон» можна вважати таку: *частоти домінантного і рецесивного алелів у цій популяції будуть залишатися постійними з покоління в покоління при наявності певних умов: 1) Розміри популяції великі; 2) Парування відбувається випадковим чином; 3) Нові мутації не виникають; 4) Всі генотипи однаково плідні; 5) Покоління не перекриваються; 6) Відсутня обмін генами з іншими популяціями, тобто не відбувається ні еміграція, ні імміграція* [2, с. 284]. До вказаних умов додаються і такі: 1) *Гени знаходяться в аутосомах, а не в статевих хромосомах; 2) Особини різних генотипів однаково життєздатні; 3) Співвідношення особин чоловічої та жіночої статі – 1:1* [6, с.128].

Чому саме таке формулювання найбільш вдале? Для цього звернемося до визначення категорії «закон». *Закон – внутрішній суттєвий і стійкий зв'язок явищ, що зумовлює їх впорядковану зміну. Реалізація закону залежить від наявності відповідних умов. Створення останніх забезпечує перехід наслідків, що впливають із закону, зі сфери можливого в сферу дійсного* [4, с. 147].

Отже, школярі повинні зрозуміти, що закон відображає існування зв'язків між явищами в даних конкретних умовах, тобто в певних межах. При зміні умов, для яких було встановлено зв'язок, закон не є достовірним. Таким чином, однією з головних методичних умов формування уявлення про генетичну структуру популяцій є розуміння учнями сутності методологічної категорії «закон».

Не менш значна і така методична умова як використання в процесі навчання різноманітних задач з генетики популяцій, з поступовим ускладненням їх змісту (відомого і шуканого). У ході їх вирішення у школярів теоретичні уявлення про закон рівноваги генних концентрацій трансформуються у практичні вміння аналізу і моделювання генетичної структури як ідеальних популяцій, так і таких, для яких умови достовірності закону не дотримані.

Розроблена класифікація задач з генетики популяцій для використання в шкільному курсі загальної біології:

1. Задачі на застосування закону Харді-Вайнберга для ідеальних популяцій.
 - 1.1. На спадкування аутосомних двухалельних генів.
 - 1.2. На спадкування аутосомних множинних генів.
2. Задачі на відхилення від закону Харді-Вайнберга.
 - 2.1. На визначення генетичної структури популяції за генами, які знаходяться в статевих хромосомах.
 - 2.2. На визначення генетичної структури популяції при впливі факторів, що впливають на останню.
3. Задачі, у яких за умовою вихідне співвідношення частот генотипів не відповідає рівнянню Харді-Вайнберга.

Наступною важливою методичною умовою є формулювання задачі, яке передбачає при розв'язанні обов'язкову актуалізацію знань про закон Харді-Вайнберга, умови достовірності та використання математичних формул його вираження. Іншими словами, учні повинні зрозуміти, чи є вихідні дані або отримані на основі їх результати такими, які підтверджують закон генетичної рівноваги, і якщо ні, то які причини.

Розглянемо особливості розв'язування декількох задач на генетику популяції, при цьому особливу увагу приділимо дотриманню третьої методичної умови успішного формування знань про закон Харді-Вайнберга.

Задача № 1. У корінних жителів Австралії з 730 обстежених група крові М (генотип ММ) виявлена у 22 осіб, група крові MN (генотип MN) – у 216, група крові N (генотип NN) – 492. Визначте генетичну структуру популяції [6, с. 134].

За запропонованою класифікацією задача відноситься до задач на застосування закону Харді-Вайнберга для ідеальних популяцій, а саме на спадкування аутосомних двухалельних генів.

Розв'язок задачі № 1. Заздалегідь слід зазначити, що розглянуті нижче способи відображають хід міркувань учнів, і, в деяких випадках, є неповними і помилковими. Однак вважаємо доречним навести приклади таких міркувань, проаналізувати їх і сформулювати рекомендації для попередження помилок.

Хід міркувань учнів № 1

1. Обчислюємо об'єм вибірки: $22 + 216 + 492 = 730$ (осіб);
2. Розраховуємо частоту генотипу ММ: $22 / 730 = 0,03$;
3. Розраховуємо частоту генотипу MN: $216 / 730 = 0,3$;
4. Розраховуємо частоту генотипу NN: $492 / 730 = 0,67$.

Відповідь: структура популяції наступна ($MM = p^2 = 0,03$) + ($MN = 2pq = 0,3$) + ($NN = q^2 = 0,67$).

Хід міркувань учнів № 2

1. Обчислюємо об'єм вибірки: $22 + 216 + 492 = 730$ (осіб);
2. Розраховуємо частоту генотипу NN: $492 / 730 = 0,67$;
3. Розраховуємо частоту аллеля N: $\sqrt{0,67} = 0,82$;
4. Розраховуємо частоту аллеля M: $1 - 0,82 = 0,18$;
5. Розраховуємо частоту генотипу ММ: $0,18^2 = 0,03$;
6. Розраховуємо частоту генотипу MN: $2 \times 0,18 \times 0,82 = 0,3$ (а) або $1 - 0,03 - 0,67 = 0,3$ (б).

Відповідь: генетична структура популяції наступна ($MM = p^2 = 0,03$) + ($MN = 2pq = 0,3$) + ($NN = q^2 = 0,67$), ($p = 0,18$) + ($q = 0,82$).

Слід зазначити, що в другому ході міркувань при розрахунку частоти генотипу MN (п.б) школярі частіше виконують дію а, ніж б (при цьому в ряді випадків забуваючи про множник 2). Здавалося б, різниці немає. Однак вважаємо, що виконання дії б свідчить про більш глибоке розуміння учнем сутності поняття «генетична структура популяції», оскільки саме ця дія демонструє знання школярем того, що сума всіх частот генотипів дорівнює 1.

Хід міркувань учнів № 3

1. Обчислюємо обсяг вибірки: $22 + 216 + 492 = 730$ (осіб);
2. Розраховуємо частоту аллеля M за формулою $p = (D + 0,5H) / N$, де D – кількість домінантних гомозигот; H – кількість гетерозигот; N – загальна кількість членів групи: $(22 + 0,5 \times 216) / 730 = 0,18$;
3. Розраховуємо частоту аллеля N за формулою $q = (R + 0,5H) / N$, де D – кількість домінантних гомозигот; R – кількість рецесивних гомозигот; H – кількість гетерозигот; N – загальна кількість членів групи: $(492 + 0,5 \times 216) / 730 = 0,82$;
4. Розраховуємо частоту генотипу ММ: $0,18^2 = 0,03$;
5. Розраховуємо частоту генотипу NN: $0,82^2 = 0,67$;
6. Розраховуємо частоту генотипу MN: $2 \times 0,18 \times 0,82 = 0,3$ або $1 - 0,03 - 0,67 = 0,3$.

Відповідь: генетична структура популяції наступна ($MM = p^2 = 0,03$) + ($MN = 2pq = 0,3$) + ($NN = q^2 = 0,67$), ($p = 0,18$) + ($q = 0,82$).

Отже, на цьому етапі маємо три способи розв'язку задачі. Як показує досвід, учні найчастіше використовують перший спосіб і практично ніколи третій. Коротко проаналізуємо кожен із способів для пошуку відповіді на питання: Чи орієнтований спосіб на засвоєння знань про закон рівноваги генних концентрацій? Чи можна застосувати спосіб для вирішення задачі № 1

саме в такому варіанті формулювання її умови? Чи орієнтований спосіб на засвоєння знань про закон рівноваги генних концентрацій?

У першому варіанті для знаходження генетичної структури популяції учні користуються способом знаходження частини від цілого. При цьому рівняння Харді-Вайнберга для розрахунків не використовується. Відповідно знання про закон не актуалізуються. У другому варіанті використовуються обидві формули, що відображають закон – для знаходження частот генотипів і знаходження частот генів. У третьому варіанті використовується одна формула, що відображає закон Харді-Вайнберга – для знаходження частот генотипів. У третьому способі учні також використовують додаткові формули для знаходження частот алелей у популяції.

Чи можна застосувати спосіб для вирішення задачі № 1 саме в такому варіанті формулювання її умови? У першому способі вирішення учнями знайдена тільки генотипна структура популяції, на відміну від другого і третього способів, де розрахована як генотипна, так і генетична структура, що власне і вимагається в задачі. Отже, перший спосіб вирішення слабо орієнтований на засвоєння знань про закон рівноваги генних концентрацій і при вихідному варіанті формулювання умови задачі призводить до отримання неповних результатів. А що з другим і третім способом розв'язку? Для відповіді на це питання розглянемо розв'язок задачі № 2. За наведеною класифікацією вона відноситься до задач, в яких за умовою вихідне співвідношення частот генотипів не відповідає рівнянню Харді-Вайнберга.

Задача № 2. Напишіть генотипну структуру панміктичної популяції в F₃, якщо вихідне співвідношення генотипів було: 2AA : 1AA : 3aa [5, с. 201]?

Розв'язок задачі № 2. Хід міркувань учнів № 1

Визначаємо генотипну структуру вихідної популяції: AA = 2 / 6 = 0, 33, Aa = 1 / 6 = 0, 17; aa = 3 / 6 = 0, 5.

Відповідь: генотипна структура вихідної популяції наступна (AA = p² = 0, 33) + (Aa = 2pq = 0, 17) + (aa = q² = 0, 5).

Зазначимо, що у низці випадків рішення задачі на цьому етапі закінчується. Учні вважають, що вихідна популяція і популяція через три покоління будуть мати однакову генотипну структуру, оскільки «у самій умові сказано, що популяція панміктична, а значить дотримано умову достовірності закону» (відповідь школяра А). Частина одинадцятикласників продовжують міркування.

Хід міркувань учнів № 2

1. Знаходимо частоту генотипу AA у вихідній популяції: AA = 2 / 6 = 0, 33;

2. Розраховуємо частоту алеля А у вихідній популяції: $\sqrt{0, 33} = 0, 57$;

3. Розраховуємо частоту алеля а у вихідній популяції: 1 – 0, 57 = 0, 43.

4. Знаходимо частоту генотипу aa у вихідній популяції: aa = 0, 43² = 0, 18;

4. Обчислюємо частоту генотипу Aa у панміктичній популяції після схрещувань: Aa = 2 × 0, 57 × 0, 43 = 0, 49 або 1 – 0, 33 – 0, 18 = 0, 49.

Відповідь: генотипна структура популяції в F₃ наступна (AA = p² = 0, 33) + (Aa = 2pq = 0, 49) + (aa = q² = 0, 18).

Отже, маємо дві відповіді задачі: генотипна структура у панміктичній популяції в F₃ або така: (AA = p² = 0, 33) + (Aa = 2pq = 0, 17) + (aa = q² = 0, 5), тобто така ж, як у вихідній популяції; або (AA = p² = 0, 33) + (Aa = 2pq = 0, 49) + (aa = q² = 0, 18), тобто відмінна від вихідної популяції. Зауважимо, що школярі приходять і до інших помилкових відповідей, але в даній статті для нас більш важливим є факт їх наявності, ніж розгляд їхньої різноманітності.

Жодна з наведених відповідей задачі № 2 не є правильною. У першому випадку хід міркувань учнів є неповним. У другому випадку спосіб розрахунку частоти алеля а є методологічно помилковим, оскільки у вихідній популяції частоти алелей і генотипів не врівноважені згідно закону рівноваги генних концентрацій. Ця методологічна помилка призводить до отримання неправильної відповіді в цілому.

Хід міркувань учнів № 3

1. Знаходимо частоту генотипу AA, Aa і aa у вихідній популяції: $AA = 2 / 6 = 0,33$, $Aa = 1 / 6 = 0,17$, $aa = 3 / 6 = 0,5$;
2. Розраховуємо частоту алеля A у вихідній популяції: $\sqrt{0,33} = 0,57$;
3. Розраховуємо частоту алеля a у вихідній популяції: $\sqrt{0,5} = 0,7$;
4. Розраховуємо частоту гамет з алелем A за формулою $p = D + 0,5H$, де D – частота домінантних гомозигот; H – частота гетерозигот: $(0,33 + 0,5 \times 0,17) = 0,41$.
5. Розраховуємо частоту гамет з алелем a за формулою $q = R + 0,5H$, де R – частота рецесивних гомозигот; H – частота гетерозигот: $(0,5 + 0,5 \times 0,17) = 0,59$.
6. Розраховуємо частоту генотипів AA, Aa і aa у популяції після першого схрещування, у F1: $AA = 0,41^2 = 0,17$, $Aa = 2 \times 0,41 \times 0,59 = 0,49$, $aa = 0,59^2 = 0,34$.

Відповідно до закону Харді-Вайнберга, у панміктичній популяції частоти алелів і генотипів після першого ж схрещування врівноважуються і залишаються постійними. Тому генотипна структура в F3 буде такою ж, як в F1.

Відповідь: генотипна структура панміктичної популяції в F3 буде такою: $(AA = p^2 = 0,17) + (Aa = 2pq = 0,49) + (aa = q^2 = 0,34)$. Отримана відповідь є єдиною правильною.

Отже, в обох задачах наведено кількісні дані по генотипам особин популяції і потрібно визначити генетичну (генотипну структуру популяції). Обидві задачі розв'язані трьома способами. Аналіз результатів, отриманих учнями різними способами, показує, що в задачі № 1 вони ідентичні. В задачі № 2 тільки результати, отримані третім способом, є правильними. Яка причина такого протиріччя, чому тільки третій спосіб вирішення задачі № 2 дозволяє прийти до правильної відповіді? Чи застосовні у такому випадку два інших способи вирішення до задачі № 1? А якщо і застосовні, то за яких умов?

Порівняння умов задач № 1 і № 2 показує, що в задачі № 1 відсутня інформація про те, чи можна вважати вихідну популяцію ідеальною. У задачі № 2 теж відсутня явна вказівка на відповідність вихідної генотипної структури популяції закону Харді-Вайнберга. Однак з формулювання умови ясно, що вихідна популяція приступає до розмноження як панміктична і залишається такою в поколіннях. У задачі № 2 і подібних їй, тобто в тих, які за запропонованою класифікацією належать до третьої групи, потрібно спершу встановити генотипну і алельну структуру вихідної популяції. Потім, користуючись додатковими формулами, обчислити алельну і генотипну структуру популяції у поколіннях.

Виходячи з вищесказаного, стверджуємо, що наявність або відсутність в умовах задач прямої вказівки на те, чи можна вважати вихідну популяцію ідеальною, визначає спосіб її розв'язання. Так, використання для розрахунків тільки рівнянь Харді-Вайнберга (спосіб 2) є обґрунтованим, якщо в умові зазначено, що популяцію вважати ідеальною. Наприклад, при переформулюванні умови задачі № 1 як «У корінних жителів Австралії з 730 обстежених група крові M (генотип MM) виявлено у 22 осіб, група крові MN (генотип MN) – у 216, група крові N (генотип NN) – у 492. Визначте генетичну структуру популяції. Популяцію вважати умовно ідеальною», використання для розв'язку способу № 2 буде методично виправданим. В іншому випадку, для знаходження шуканого необхідно виконати розрахунки за іншими формулами (спосіб 3).

З метою ускладнення задачі № 1 можна запропонувати старшокласникам таке її формулювання «У корінних жителів Австралії з 730 обстежених група крові M (генотип MM) виявлено у 22 осіб, група крові MN (генотип MN) – у 216, група крові N (генотип NN) – у 492. Визначте генетичну структуру вихідної популяції. Чи відповідає співвідношення генотипів і алелей у ній закону Харді-Вайнберга?» При такому шуканому методично виправданим буде використання трьох вищенаведених способів вирішення, порівняння між собою отриманих результатів та формулювання відповідних висновків.

Уважаємо, що дотримання описаних методичних умов дозволить запобігти формалізму знань старшокласників про закон Харді-Вайнберга і сприятиме якісному формуванню цих елементів системи методологічних знань з біології. Перспективою подальшого дослідження вбачаємо у визначенні методичних особливостей інших задач з генетики популяцій, що

вписуються у запропоновану класифікацію, а саме задач на відхилення від закону Харді-Вайнберга, та розробці методичних рекомендацій з їх розв'язання.

Список використаних джерел

1. Барабанщиков Б.И. Сборник задач по генетике / Б.И. Барабанщиков, Е.А. Сапаев. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. – 192 с.
2. Грин Н. Биология. В 3 т. Т. 3: пер. с англ. / под ред. Р. Сонера / Н. Грин, У. Стаут, Д. Тейлор. – М.: Мир, 1990. – 376 с.
3. Песецкая Л. Н. Сборник задач по генетике: [учеб.-метод. пособие] / Л.Н. Песецкая, Г.Г. Гончаренко, Н.Н. Острейко. – Гомель, 2002. – 114 с.
4. Философский словарь / [Под ред. И.Т. Фролова]. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.
5. Барна І.В. Біологія. Задачі та розв'язки: [навч. посіб.] / І.В. Барна, М.М. Барна, Л.С. Барна. – Тернопіль: Мандрівець, 2005. – 384 с.
6. Барна І.В. Методика розв'язування задач: Навч. посіб. / І.В. Барна. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 216 с.

The article deals with methodological conditions of formation of the elements of methodological knowledge of high school students in biology, such as knowledge of the law Hardy-Weinberg and conditions of authenticity. Such conditions as understanding of the essence of methodological category "law"; gradual complication terms of tasks (known and seeking); formulation of a problem which provides mandatory actualization of knowledge about the law, conditions of authenticity, mathematical formulas of expression have been analyzed. The author developed a classification of learning tasks of population genetics biology course high school. Theoretical knowledge of students are transformed into practical skills of analysis of the genetic structure of populations as ideal and those for which the conditions of authenticity are not met.

Key words: *methodological knowledge, the methodological conditions of formation of methodological knowledge, the law of Hardy-Weinberg, conditions of authenticity law, classification of learning tasks of population genetics.*

УДК 796.4.011.3 – 053.8

Корносенко О.К.

Kornosenko O.

ОРГАНІЗАЦІЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ (НА ПРИКЛАДІ ОЗДОРОВЧОГО ФІТНЕСУ)

ORGANIZATION OF PHYSICAL TRAINING OF ADULTS: PROBLEMS AND PROSPECTS (EXEMPLIFIED BY FITNESS)

У статті виявлено основні чинники, які зумовлюють погіршення стану здоров'я українців. Головні причини невисокої тривалості життя громадян України криються переважно у нездоровому способі життя – курінні, зловживанні алкоголем, відсутності фізичних навантажень і не раціональному харчуванні.

Здійснено аналіз чинних нормативних документів: регіональних і державних програм розвитку фізичної культури, які регламентують діяльність щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи серед дорослого населення. Серед найбільш суттєвих проблем державного регулювання фізкультурно-оздоровчої діяльності серед дорослого населення виявлено: відсутність системності й послідовності у реалізації намічених планів і заходів, слабе міжвідомче узгодження стратегічних завдань фізкультурно-оздоровчої політики; недостатність моніторингу

розвитку галузі фізкультурно-оздоровчих послуг, недосконалість механізмів ухвалення рішень щодо регулювання діяльності фізкультурно-оздоровчих закладів; односпрямованість цільових регіональних програм на підготовку учнівської та студентської молоді, фрагментарне урахування у них інтересів дорослого населення.

Установлено, що популярними й привабливими закладами для занять дорослого населення є фітнес-клуби, які надають фізкультурно-оздоровчі послуги. Проведено соціологічне опитування серед громадян і виявлено основні мотиви й причини, які спонукають людей до занять оздоровчими видами фітнесу. Серед головних чинників виокремлено: потребу в покращенні стану здоров'я, корекції фігури, зміні способу життя, недостатність рухової активності.

Ключові слова: *фізкультурно-оздоровча діяльність, доросле населення, оздоровчий фітнес, фітнес-клуби.*

Зміцнення здоров'я населення в умовах розвитку сучасного суспільства, з властивими йому особливостями соціально-економічного і науково-технічного прогресу, з урахуванням істотної модифікації ціннісних установок, є проблемою первинного значення. Швидкий технічний прогрес та соціально-економічні трансформації, які сьогодні відбуваються в Україні, досить негативно відбиваються на якості життя і здоров'я населення, це проявляється у загальному зниженні працездатності, збільшенні захворюваності, передчасному старінні, підвищенні рівня смертності, тощо.

Аналіз соціально-економічного розвитку України й окремих її регіонів свідчить про труднощі в організації фізкультурно-оздоровчої роботи серед дорослого населення. Розгляд організації фізкультурно-оздоровчої діяльності у даному контексті повинен вестися з точки зору здійснення її на різних рівнях: по-перше, як ініціативна самодіяльність людини по формуванню і підтримці власного фізичного, духовного і соціального здоров'я, відповідного способу життя; по-друге, як система державних, громадських і комерційних організацій, що забезпечують реалізацію потреб людини в здоровому способі життя; по-третє, як сукупність певних форм і технологій здійснення цієї діяльності і отримання бажаних результатів удосконалення фізичної підготовленості й використання засобів фізичної культури для активного відпочинку. Таке системне бачення проблематики потребує нового підходу до вибору стратегії управління функціонуванням галузі фізичної культури, розробки нової парадигми її розвитку. Взагалі ситуація характеризується певною неузгодженістю й асиметрією у забезпеченні системи організації фізкультурно-оздоровчої роботи, яка полягає у її переважаючій спрямованості на професійний спорт, фізичний розвиток дітей та молоді і недостатній увазі масовій фізичній культурі, прямо пов'язаній з проблемами оздоровлення і рухової активності дорослого населення. На цьому фоні виявляється науково-практичне протиріччя, що вимагає невідкладного вирішення: при існуючій потребі у підвищенні якості життя і здоров'я нації з опорою на потенціал фізичної культури, як чинника забезпечення соціального благополуччя і здорового способу життя, проблематика організації фізкультурно-оздоровчої роботи серед дорослого населення практично не розроблена.

Проблеми організації фізкультурно-оздоровчої роботи серед дорослого населення фрагментарно розкриті в працях учених К. Айрапетової, С. Дудіцької, О. Дуло, О. Зендик, Т. Імас, Т. Круцевич, І. Маріонди, В. Товт та ін. [1; 2; 4; 5; 7].

Метою нашого дослідження є аналіз чинників, які зумовлюють погіршення стану здоров'я українців, регіональних і державних програм розвитку фізичної культури, які регламентують діяльність щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи серед дорослого населення; виявити основні проблеми в організації фізкультурно-оздоровчої роботи серед дорослих, накреслити шляхи їх вирішення.

Соціально-побутове життя людини залежить від стану здоров'я організму загалом і від міри використання його психофізичного потенціалу. Основними чинниками, які зумовлюють погіршення здоров'я суспільства є:

- шкідливі екологічні умови: забруднення повітря, води, ґрунту канцерогенами й іншими речовинами, різка зміна атмосферних явищ тощо;

- незбалансоване харчування, куріння, зловживання алкоголем та ліками; шкідливі умови праці, погані матеріально-побутові умови, стресові ситуації, схильність до спадкових і дегенеративних захворювань;
- низький рівень якості фізкультурної освіти, низький загальний освітній і культурний рівень; гіподинамія, недостатність та неефективність заходів фізкультурно-оздоровчого та спортивного характеру, недосконалість методик навчально-тренувальних, оздоровчих програм;
- низький рівень медичної допомоги і невчасна профілактична діагностика стану здоров'я та ін. [10].

Досліджуючи перелічені чинниками, розуміємо, що більшість причин невисокої тривалості життя громадян України криються переважно у нездоровому способі життя – курінні, зловживанні алкоголем, відсутності фізичних навантажень і не раціональному харчуванні. Саме вони провокують виникнення захворювань системи кровообігу, які є основною причиною передчасної смертності українців і щорічно забирають життя близько 400 тисяч чоловік.

Конституція України як основоположний документ указує, що держава дбає про розвиток фізичної культури і спорту, забезпечує людині охорону здоров'я. Але по факту, держава лише дає змогу використати конституційні права, а їх реалізація багато в чому залежить від організації фізкультурно-оздоровчої діяльності на місцевому рівні, а також від самої людини, від її активності у цій галузі.

З метою збільшення чисельності людей, залучених до фізкультурно-оздоровчої діяльності, поліпшення фізичної підготовленості і фізичного розвитку населення упроваджено відповідні державні програми. Концептуальні засади розвитку фізичної культури регламентує «Державна програма розвитку фізичної культури і спорту», яка була затверджена Указом Президента України у червні 1994 року. 1 вересня 1998 року була прийнята Цільова комплексна програма – «Фізична культура – здоров'я нації». Державні програми розвитку фізичної культури і спорту в Україні спрямовані на практичну реалізацію Закону України «Про фізичну культуру і спорт». Вони розкривають основні напрямки державної політики в галузі фізичної культури і спорту, визначають їх роль у житті суспільства, показують тенденції розвитку фізкультурно-спортивного руху та накреслюють практичні заходи щодо впровадження фізичної культури в побут громадян, а також основні засади організаційного, матеріально-технічного, кадрового, інформаційного та інших їх забезпечень на певних етапах розвитку суспільства [8; 9; 10].

Проте єдина державна програма не може враховувати усієї різноманітності інтересів та побажань людей різного віку, місцевих умов, національних та регіональних традицій й регламентує, у більшій мірі, вимоги до фізкультурної освіченості учнівської та студентської молоді. Для організації фізкультурно-оздоровчої діяльності серед дорослого населення державним урядом розроблено регіональні програми, які діють лише на території певної області. Наприклад, «Цільова комплексна програма розвитку фізичної культури і спорту» у Дніпропетровській області діє до 2016 року, «Регіональна цільова соціальна програма «Молодь Дніпропетровщини» розрахована на 2012-2021 роки, «Регіональна цільова програма розвитку фізичної культури і спорту» у Донецькій області – на 2012-2016 роки, «Програма розвитку футболу в Чернівецькій області» – на 2006-2008 роки та ін. Але більшість програм односпрямовані, деякі з них застаріли і не оновлюються.

Проведений аналіз регіональних цільових програм підтримки і розвитку фізкультурно-оздоровчої діяльності, дозволив виявити й узагальнити основні їхні завдання: розширення мережі фізкультурно-оздоровчих закладів за місцем проживання, заохочення сімейних форм фізкультурно-оздоровчої діяльності; – створення спортивної інфраструктури з урахуванням потреб й інтересів населення, формування у людей потреб до фізичної досконалості й здорового способу життя, мотивація до занять фізкультурно-оздоровчої спрямованості; – професіоналізація і наукова основа діяльності тренерів у реалізації фізкультурно-оздоровчої роботи та ін.

Аналіз державних й регіональних програм розвитку фізичної культури і спорту доводить, що незважаючи на певні позитивні моменти, ситуація далека від бажаної і обумовлює необхідність коригування політики щодо реалізації цінностей фізичної культури. Основний

потенціал розвитку галузі фізкультурно-оздоровчих послуг знаходиться в координації і об'єднанні ресурсів і фінансування, наявних на державному і місцевому рівнях управління. Особливої уваги вимагає проблема функціонування безкоштовних фізкультурно-оздоровчих закладів, доступності послуг фізичної культури для верств населення з низьким рівнем доходу.

Найбільш суттєвими проблемами державного регулювання фізкультурно-оздоровчої діяльності серед дорослого населення є: – відсутність системності і послідовності у реалізації намічених планів і заходів, слабе міжвідомче узгодження стратегічних завдань фізкультурно-оздоровчої політики; недостатність моніторингу розвитку галузі фізкультурно-оздоровчих послуг, недосконалість механізмів ухвалення рішень щодо регулювання діяльності фізкультурно-оздоровчих закладів; односпрямованість цільових регіональних програм на підготовку учнівської та студентської молоді, фрагментарне урахування в них інтересів дорослого населення.

Отже, заручниками недосконалої системи фізичного виховання нашої країни стають у більшій мірі дорослі люди, зважаючи на свої соціальні, психологічні, побутові проблеми, саме вони обмежені у виборі фізкультурно-оздоровчої діяльності. Правильно організована фізкультурно-оздоровча робота серед дорослого населення багато в чому визначає здоров'я нації в цілому, сприяє передачі досвіду й цінностей фізичної культури майбутнім поколінням, слугує прикладом у реалізації життєвих надбань.

Сьогодні основною організаційною ланкою менеджменту у фізкультурно-оздоровчій діяльності серед дорослого населення, у тендерному контексті, є клубно-спортивні або спортивно-оздоровчі заклади – фітнес-клуби. Останнім часом великої популярності отримали багатофункціональні велнес-клуби, які призначені для задоволення широкого спектру фізкультурно-оздоровчих інтересів і потреб людей. Кожен заклад відповідно до своєї функціонально-цільової спрямованості пропонує тренувальні програми, здійснює систематичне соціологічне опитування населення й допомагає бажаним вибирати формати відповідно до своїх можливостей і побажань. Особливої популярності і соціальної значущості мають клуби, в яких працюють персональні тренери, що спрямовують свою роботу на підготовку людей з урахуванням їх індивідуальних потреб та особливостей фізичного розвитку (такі, що мають надлишкову вагу), віку (літні люди), статі (окремо для чоловіків і жінок), рівня підготовленості (люди, у яких немає досвіду занять фізичними вправами, або навпаки – з високим рівнем підготовленості), мети заняття (особи, які бажають професійно займатися спортом (бодібілдингом, пауерліфтингом, тощо) або ті, які займаються рекреаційною діяльністю з метою оздоровлення, приємного проведення дозвілля).

Заняття фітнесом повністю задовольняють потреби людини у руховій активності, що сприяє збереженню і зміцненню фізичного здоров'я, а різноманіття програм робить їх доступними й дозволяє задовольнити будь-які інтереси. На основі опитування встановлено, що чисельність жінок віком від 18 до 60 років (працездатний вік), які регулярно займаються фітнесом коливається в межах 11-19% в містах України, а у сільській місцевості – від 0,5-2%. Такий низький відсоток занять оздоровчими фітнес-програмами пояснюється відсутністю у жінок фінансових та технічних можливостей, нігілізмом до засобів фізичної культури як оздоровчого чиннику, незадовільним станом здоров'я, що обмежує рухову активність, низьким рівнем мотивації. Поняття «чоловічого» фітнесу суттєво відрізняється як кількісними, так і якісними показниками. Кількість чоловіків працездатного віку, які займаються оздоровчими видами фітнесу в містах України коливається в межах 19,5-21%, а у сільській місцевості – від 0,3-0,5%. До того ж, слід зазначити, що активність людей, які проживають у великих містах України вища. Це говорить про те, що мегаполіси пропонують більші можливості для занять (територіальна зручність розташування фітнес-клубів), люди більш забезпечені вільним часом й потерпають від проявів гіпокінезії, загальна й фізична культура знаходяться на більш високому рівні.

Окрім того, люди розуміють, що не будь-яка фізична активність дозволяє досягти бажаних результатів. Зважаючи на це, представниці «прекрасної» статі можуть обирати не зовсім жіночі види фізичних вправ – заняття у тренажерних залах, функціональні, колові тренування. На думку учених Т. Івчатової та О. Лядської [3; 6], жінки віддають перевагу руховій діяльності, яка здійснює різноплановий вплив на їхній організм та спосіб життя. Чоловіки більш консервативні

у виборі тренувальних програм, вважають, що лише силові види фітнесу вписуються у поняття статевої ідентичності й сумісні з уявленнями про мужність та імідж чоловічої статури [1].

За результатами наших досліджень, проведених у 2014-2015 рр., більшість опитаних людей (94%) відмітили позитивний вплив від занять оздоровчими видами фітнесу, зокрема, 72% респондентів знизили вагу, отримали бажані форми тіла; 22% – відчули покращення у роботі серцево-судинної та дихальної систем, зменшилися випадки захворювання на ГРЗ, знизилися больові відчуття у спині, покращилася постава. Провідною мотивацією до занять фітнесом люди називають зміцнення здоров'я, нормалізацію ваги тіла, можливість спілкування. Також встановлено, що участь жінок у заняттях інтенсивними видами фітнесу досягає максимуму в 20-35 років, а після 45 років їх активність різко знижується. У цей період у жінок починає погіршуватися здоров'я, що спонукає їх до альтернативних (ментальних) видів фітнесу: йоги, занять за системою Пілатеса, боді-флексу, китайської гімнастики та ін. Зацікавленість чоловіків фітнес-програмами також пропорційна віковим особливостям, так найбільший інтерес до тренувань проявляють юнаки 18-30 років, що обумовлюється їхнім соціальним статусом, біологічними і психологічними чинниками – прагненням бути кращим серед осіб своєї соціальної групи, бажанням привернути до себе увагу жінок. Чоловіки зрілого віку, після 30 років, характеризуються меншою активністю до занять, що обумовлено низкою чинників: соціальною і біологічною зрілістю, фізіологічною стабільністю, що зумовлює задовільний стан здоров'я. Після 45 років зацікавленість оздоровчими видами фітнесу у них зростає, що пов'язано із погіршенням здоров'я, працездатності, незадовільним зовнішнім і функціональним станом, потребою у зміні способу життя, корекції фігури.

Соціологічне опитування й власний досвід роботи дозволили виявити мотиви, які спонукають людей до занять оздоровчими видами фітнесу, які можна умовно поділити на чотири групи:

- 1) косметичні – зниження ваги і корекція фігури, покращення постави і загального зовнішнього вигляду;
- 2) медико-гігієнічні – покращення функціонального стану організму, загартування, зниження ризику захворюваності, оптимізація режиму харчування;
- 3) фізичні – підвищення фізичної працездатності, розвиток окремих фізичних якостей і рухових здібностей, формування техніки виконання певних вправ, танцювальних умінь, досвід спортивних тренувань;
- 4) психологічні – нервово-психічна стійкість, покращення емоційного самопочуття, зниження дії стресових ситуацій.

За статистикою, люди відвідують клуби з метою схуднути і покращити фігуру, але більшість відвідувачів продовжує регулярно тренуватися вже після того, як мета була досягнута. Це говорить про те, що ними рухає не потреба, а бажання, вони визнають, що тренування для стали них невід'ємною частиною життя. Також у фітнес-клубі люди можуть спілкуватися, заводити знайомства, ділитися своїми успіхами і невдачами, вести і пропагувати здоровий спосіб життя. Ці та інші соціальні блага дозволяють людині здобути не лише фізичну міцність, а й психологічний комфорт, позбавитися наслідків стресів, отримати емоційне задоволення.

Резюмуючи вище сказане зауважимо, що головні причини невисокої тривалості життя громадян України криються переважно у нездоровому способі життя – курінні, зловживанні алкоголем, відсутності фізичних навантажень і не раціональному харчуванні. Саме вони провокують виникнення функціональних захворювань систем організму, зниження працездатності, передчасне старіння і високий рівень ранньої смертності. Належний рівень організації фізкультурно-оздоровчої роботи не лише дозволить покращити фізичний і функціональний стан здоров'я людей різного віку, але й здійснить позитивний вплив на їх переконання практично в усіх аспектах: інформаційному, освітньому, мотиваційному, поведінковому, що якнайкраще позначиться на їх побуті, благополуччі і соціальному статусі вцілому.

Аналіз чинних нормативних документів (регіональних й державних програм розвитку фізичної культури) виявив певну неузгодженість й асиметрію у забезпеченні системи організації фізкультурно-оздоровчої роботи, яка полягає у її переважаючій спрямованості на професійний спорт, фізичний розвиток дітей та молоді і недостатній увазі масовій фізичній культурі,

прямо пов'язаній з проблемами оздоровлення і рухової активності дорослого населення. Проведене соціологічне опитування показало, що найбільш популярними й привабливими закладами для занять дорослого населення є фітнес-клуби, які надають фізкультурно-оздоровчі послуги відповідно до інтересів і потреб відвідувачів. Серед головних чинників, які спонукають людей до занять оздоровчими видами фітнесу, можна відзначити потребу в покращенні здоров'я, корекції фігури, зміні способу життя, появу гедоністичного уявлення, згідно з яким вільний час повинен служити не лише для підготовки до нового робочого дня, але й для задоволення рухової активності та особистих потреб людини.

Список використаних джерел

1. Айрапетова К.Г. Корекція фізичного стану чоловіків другого зрілого віку в процесі фізкультурно-оздоровчих занять : автореф. дис... канд. наук фіз. вих. і спорту: 24.00.02 / К.Г. Айрапетова; Український держ. ун-т фізичного виховання і спорту. – К., 1997. – 24 с.
2. Дудіцька С. Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології у фізичному вихованні / С. Дудіцька, О. Зендик // Теорія і методика фіз. виховання і спорту. – 2002. – № 2-3. – С. 81-82.
3. Івчатова Т.В. Корекція статури жінок першого зрілого віку з урахуванням індивідуальних особливостей геометрії мас їх тіла: автореф. дис... канд. наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.02 / Т.В. Івчатова ; Нац. ун-т фіз. виховання і спорту України. – К., 2005. – 20 с.
4. Імас Т.В. Управління організаційно-методичним забезпеченням фізкультурно-оздоровчими послугами різних груп населення : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 / Т.В. Імас; Дніпропетр. держ. ін-т фіз. культури і спорту. – Дніпропетровськ, 2013. – 20 с.
5. Круцевич Т.Ю. Теорія і методика фізичного виховання : підруч. для студ. ВНЗ фіз. виховання і спорту: у 2-х т. Т.2. Методика фізичного виховання різних груп населення / ред.: Т.Ю. Круцевич. – К. : Олімп. л-ра, 2008. – 367 с.
6. Лядська О.Ю. Організаційно-методичні основи оздоровчого тренування з фітболом жінок першого зрілого віку: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 / О.Ю. Лядська ; Дніпропетр. держ. ін-т фіз. культури і спорту. – Дніпропетровськ, 2011. – 20 с.
7. Товт В.А. Теорія і методика фізичного виховання дорослого населення та фізичної підготовки у Збройних силах : навч. посіб. / В.А. Товт, О.А. Дуло, І.І. Маріонда; Ужгород. нац. ун-т. – Ужгород : Графіка, 2010. – 76с.
8. Електронний ресурс: <http://zakon0.rada.gov.ua>.
9. Електронний ресурс: <http://search.ligazakon.ua>.
10. Електронний ресурс: <http://horting.org.ua>.

The article identifies the major factors that determine the aggravation of the Ukrainian people. The main reasons for the low life expectancy of citizens in Ukraine lie mainly in unhealthy lifestyle – smoking, alcohol abuse, lack of exercise and unbalanced diet.

The analysis of current regulations, regional and state programs of development of physical culture, which regulate activities of physical culture and healthy activities in the adult population and identified the major problems of the organization has been made. Among the most significant problems of state regulation of physical-culture and wellness activities among adults are: the lack of consistency and consistency in the implementation of the plans and activities, weak interagency coordination of strategic objectives of physical-culture and healthy politics; lack of monitoring of the industry of fitness services, inadequate mechanisms for making decisions on regulation of physical-culture and healthy facilities; unidirectional of targeted regional programs to prepare pupils and students, fragmented consideration in the interests of the adult population.

It has been established that popular and attractive facilities for training adults are fitness clubs that provide sports and recreational services. A sociological survey among citizens has been held and the main motives and motivations of people in employment healthy fitness types. The main factors were singled out: the need to improve health, correction of body, changing lifestyle, absence of physical activity.

Keywords: physical education, adult population, fitness, fitness-clubs.

УДК 371. 32. 911 (07)

Кушнарєнко Н.М.

Kushnarenko N.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КРАЄЗНАВЧОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ У 10-11 КЛАСАХ

THE PECULIARITIES OF REGIONAL APPROACH REALIZATION IN THE PROCESS OF TEACHING GEOGRAPHY AT THE PROFILE LEVEL IN GRADES 10-11

У статті розглянуто проблематику вивчення географії в розрізі профільного навчання у 10–11 класах. Загальною метою курсів географії є спроба зробити досконалішим уяву учнів про географічну картину світу, поняття про географію як конструктивну науку та формувати географічне мислення на основі історичного, територіального, комплексного, типологічного, проблемного й конструктивного підходів.

У загальноосвітніх закладах у навчанні географії все більшу роль відіграє краєзнавство. Воно розглядається як структурний компонент географії, і є складовою методики навчання географії, де виражається у вигляді краєзнавчого підходу. У 10 класі при вивченні курсу «Географія світу» краєзнавчий підхід має обмежені можливості, але і при вивченні цього курсу варто здійснювати краєзнавчий підхід. У 11 класі при вивченні курсу «Географія України» важливе значення краєзнавчого підходу полягає в тому, що він забезпечує розвиток в учнів уявлень про свою область, місцевість як складову частину держави країни.

Ключові слова: географія, профільне навчання, краєзнавчий підхід, загальноосвітня школа, географічна карта світу, географічне мислення.

Профільне навчання є видом диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів, здібностей учнів і створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення та організації навчального процесу, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті, структурі та організації навчального процесу [6, с. 8-9].

Метою профільного навчання є забезпечення можливостей для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, неперервної освіти впродовж усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства. Профільне навчання спрямоване на набуття старшокласниками навичок самостійної науково-практичної, дослідницької-пошукової діяльності, розвиток інтелектуальних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти [2, с. 32-36].

Способом організації диференційованого навчання є профільне навчання, яке передбачає поглиблене й професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів. Здійснюється профільне навчання у 10-11 класах за такими основними напрямками, як: суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний та ін. [7, с. 176].

Головною метою сучасної школи є допомогти старшокласникам зорієнтуватися у сучасному суспільстві, свідомо зайняти відповідну соціальну і громадянську позицію, підвищити рівень їхньої духовної культури, практичної діяльності і культури спілкування, формувати працелюбну, творчу особистість. Зважаючи на це, у старшій загальноосвітній школі запроваджується профільне навчання, яке створить системно-спеціалізовану підготовку у старших класах загальноосвітньої школи [3].

Вивчення «географії», що пропонується для профільного навчання у 10–11 класах, завершує географічну освіту в загальноосвітній школі і відповідає закономірності пізнання

світу. Таким чином система, географічної освіти узгоджується з регіоналізацією, теоретизацією, країнознавством, краєзнавством, загальною географією і має українознавчу спрямованість.

У навчанні географії в загальноосвітніх закладах усе більшу роль відіграє краєзнавство. Воно розглядається, як структурний компонент географії, і є складовою методики навчання географії, де виражається у вигляді краєзнавчого підходу.

Краєзнавчий підхід передбачає систематичне встановлення зв'язків між вивченням географії з тими знаннями, які учні одержують у результаті безпосереднього дослідження краю. На основі живого спостереження об'єктів і явищ здійснюється сприйняття, розкриваються закономірності, проводяться узагальнення, робляться висновки і в підсумку формуються знання, які необхідні для використання в практичній діяльності.

Призначення краєзнавчого підходу полягає в тому, щоб дати змогу учням у знайомій місцевості спостерігати в повсякденній обстановці географічну дійсність у співвідношеннях і зв'язках її окремих компонентів, а результати спостережень використовувати на уроках для формування понять на отриманих реальних уявленнях, що складають основу географічної науки. Завдяки цьому усувається абстрактність географічних понять і механічне їх засвоєння.

Реалізація краєзнавчого підходу навчання зумовлює всебічне вивчення учнями у навчально-виховних цілях певної території свого краю за різними джерелами інформації, і головним чином на основі безпосередніх спостережень під керівництвом учителя [8, с. 37].

Важливим чинником, який сприяє патріотичному вихованню, в загальній освіті, розширює кругозір і пізнавальні інтереси учнів, залучає до творчої діяльності, формує практичні й інтелектуальні вміння, допомагає у виборі професії, здійснює міжпредметні зв'язки, допомагає з'єднувати навчання з життям, активізує діяльність учнів є шкільне краєзнавство.

Теорія та практика навчання дітей шкільного краєзнавства досліджувались у працях В. Корнеєва, В. Бенедюк, Т. Бондаренко, П. Тронько та ін. Методологічне, загальнонаукове й теоретичне значення для започаткованої проблеми мають також роботи М. Баранського, Л. Берга, В. Ковальчука, В. Сухомлинського.

Методичні аспекти сучасного шкільного краєзнавства широко висвітлені в працях В. Корнеєва, М. Костриці, П. Масляка, О. Надтока, В. Обозного, І. Пруса, К. Строева, В. Яценко, та ін.

Завдяки краєзнавству навчання географії будується на спостереженнях справжньої дійсності, а не на «словесних схемах». Маючи уявлення про природу і її закономірності, а також про населення і господарство рідного краю легше засвоювати курс географії.

Загальною метою курсу «географії» є зробити досконалішим уяву учнів про географічну картину світу, поняття про географію як конструктивну науку і формувати географічне мислення на основі історичного, територіального, комплексного, типологічного, проблемного і конструктивного підходу [3].

Основними завданнями курсу «Географія» (10–11 класи) для профільної школи є:

- 1) узагальнити й систематизувати попередні знання учнів з географії на значно вищому теоретичному рівні;
- 2) формувати географічні та соціокультурні знання, розвивати економічне мислення учнів, яке передбачає розуміння процесів, що відбуваються у сучасному світі;
- 3) сформувати уявлення про територіальну організацію господарства і населення окремих регіонів і держав світу;
- 4) розвивати вміння користуватися порівняльними методами статистико-економічного аналізу, використовувати статистичні дані, що характеризують рівень та інтенсивність розвитку господарства країн світу, України, своєї області, адміністративного району, окремого господарства; вільно орієнтуватися на політичній карті світу та використовувати тематичні географічні карти для розв'язання навчальних і практичних завдань;
- 5) ознайомити з важливими географічними дослідженнями в Україні і світі, видатними вітчизняними економіко-географами;

- б) зіставляти географічні й економічні події і процеси, працювати з різними джерелами знань, самостійно добувати географічну інформацію;
- 7) розвивати географічну, екологічну й економічну культуру, розуміння завдань, що стоять перед державою і світовою цивілізацією та ін.[3].

Для того, щоб вивчення географії у старшій школі було повним і якісним, перш за все, вчителю необхідно ознайомитися з нормативними документами та визначити місце предмета у навчальному плані закладу; навчальною програмою, підручником та всіма наявними посібниками [1, с. 176].

Сучасна географія вивчає просторово-часові взаємозв'язки та взаємодії в географічній дійсності і є цілісною системою «людина-природа-господарство-навколишнє середовище». Розширення та поглиблення взаємодії людини з навколишнім середовищем, загострення екологічного конфлікту між суспільством і природою, виснаження природних ресурсів обумовлюють інтеграцію різних дисциплін у пізнанні географічного простору. У вивченні географії зроблено наголос на основні тенденції та закономірності розвитку географічної оболонки, особливості соціально-економічного та політичного розвитку провідних країн і регіонів світу.

У 10 класі соціально-економічна географія світу охоплює широке коло питань просторових аспектів розвитку суспільства, світового господарства, взаємодії людини й природи у різних регіонах світу. У навчальній програмі та підручнику для 10 класу основним поняттям виступає поняття про наукову картину світу, що розкривається через економіко-соціально-географічне вивчення навколишнього середовища. Старшокласників знайомлять з основами методології географічної науки. Вони мають зрозуміти, що географія відноситься до просторових наук, де географічний простір і час становлять базові поняття науки, розвиваються і віддзеркалюються всі сфери географічної оболонки Землі: атмосфера, літосфера, гідросфера, біосфера і соціосфера (ноосфера) і є не тільки формою, а й умовою їхнього буття [4].

Курс «Географія світу» в порівнянні з курсами загальної географії має обмежені можливості для здійснення краєзнавчого підходу. Але й при вивченні цього курсу слід здійснювати краєзнавчий підхід. Він полягає в тому, що особливості природи місцевості, де вивчаються, порівнюються із відповідними природними явищами своєї місцевості, які є добре знайомі учням (наприклад, порівняння літньої погоди в Антарктиді із зимовою погодою своєї місцевості допомагає учням конкретно уявити, відчутти і зрозуміти суворість антарктичного клімату, одержати уявлення про особливості природи далекої території)[5].

У 11 класі учні продовжують ознайомлюватись із загальними закономірностями природи, видами карт, світовими цивілізаціями і культурами, соціально-економічною географією України, географією своєї області, глобальними проблемами людства, стратегію сталого розвитку, глобальними прогнозами, проектами і гіпотезами. Економіко-соціально-географічні відомості розглядаються в тісному зв'язку з висвітленням питань історії, політики, стану економіки, природоохоронної діяльності, соціокультурного надбання регіонів [4]. Особливу увагу необхідно звернути на вивчення теми «Географія своєї області». Вивчення цього розділу сприяє вихованню патріотизму, любові до малої батьківщини, дає змогу краще зрозуміти основні економічні, екологічні і соціальні процеси. Кожен регіон має підготовлені навчальні посібники, підручники, атласи, картографічний матеріал.

Важливе значення краєзнавчого підходу при вивченні курсу географії України полягає в тому, що він забезпечує розвиток в учнів уявлень про свою область, місцевість як складову частину держави країни [5].

Після вивчення географії на профільному рівні учні повинні знати і розуміти; 1) особливості сучасного етапу розвитку географічної науки, її об'єкт, предмет, структуру, методи та джерела географічної інформації, основні теорії та концепції, значення географічної науки у вирішенні соціально-економічних і геоecологічних проблем суспільства; 2) зміст основних теоретичних категорій і понять, включаючи географічне положення, географічне районування,

територіальні системи, комплексне географічне краєзнавство та раціоналізм, розвиток географічної оболонки, природокористування та геоecологію, географічний розподіл праці; 3) вміти застосовувати основні положення географічної науки для опису та аналізу сучасного світу як складної, суперечної та динамічної природно-суспільної територіальної системи; 4) здійснювати навчальні дослідження, моделювання та проектування територіальних взаємодій різних географічних явищ і процесів з використанням різних методів географічної науки. Учень повинен використовувати набуті знання і вміння в практичній діяльності та повсякденному житті для: 1) опису та пояснення різних явищ в оточуючому середовищі на основі їх географічної та геоecологічної експертизи; 2) аналізу та оцінки різних територій з точки зору взаємозв'язку природних, соціально-економічних, техногенних об'єктів і процесів виходячи з просторово-часового їх розвитку; 3) розуміння місця та ролі географічної науки у сучасному світі, різних сферах життя суспільства; 4) підготовки до продовження освіти в обраній галузі [4].

Вивчення географії на профільному рівні дозволяє максимально використовувати загальноосвітній і культурологічний потенціал географії як навчального предмета, дає змогу випускникам на основі системи географічних знань, умінь та навичок самовизначитися в мінливому навколишньому світі, продовжити освіту у відповідній галузі і сприяє завершенню формування географічної компетентності випускника школи.

Ураховуючи рівень загальноосвітньої підготовки, життєвий досвід старшокласників і освітньо-пізнавальні завдання цих курсів, використання краєзнавчого матеріалу не тільки зробить цікавим розгляд програмних питань, але й буде сприяти залученню школярів до вирішення складних проблем свого краю.

Список використаних джерел

1. Аніскіна Н.О. Організація профільного навчання в сучасній школі / Н.О. Аніскіна. – Х. : Основа, 2003. – С. 176
2. Егоров О. Профильное образование: проблемы и перспективы / О. Егоров // Народное образование. – 2006. – № 5. – С. 32-36.
3. [Електронний ресурс]: Режим доступу <http://ruh.znaimo.com.ua/index-6182.html>. Заголовок з екрану Географія 10-11 класи профільний рівень. Мова – укр.
4. [Електронний ресурс]: Режим доступу <http://sm.znaimo.com.ua/docs /578/index-245130-1.html>. Заголовок з екрану Вивчення географії. Мова – укр.
5. [Електронний ресурс]: Режим доступу <http://forfun.at.ua/> Заголовок з екрану Краєзнавча робота в школі. Мова – укр.
6. Концепція профільного навчання в старшій школі / Освіта України. – 2003. – № 42-43. – с. 8-9.
7. Липова Л. Профільне навчання і проблеми соціалізації випускників / Л. Липова, П. Замаскіна, В. Малишев // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 38-41.
8. Маханько І.В. Реалізація краєзнавчого принципу в урочній та позакласній роботі з географії [Текст] / І.В. Маханько // Географія. – Кривий Ріг, 2009. – С. 37.

The article deals with the problems of studying geography in terms of specialized education in grades 10-11, completing geographic education in secondary school. The goal of the geography course is to try to make a perfect imagination of students of geographical picture of the world, the concept of geography as a science and constructive form of thought based on geographical historical, territorial, integrated, typological, constructive and problem-based approach.

In secondary schools in teaching geography plays an increasingly important role local history. It is considered as a structural component of the geography, a part of geography teaching methods, which is expressed as a local history approach. In grade 10 course in the study of «World Geography» local history approach has limitations, but also in the study of this course a local history approach should be made. The important local history approach in grade 11 in the process of studying the course «Geography of Ukraine» is that it provides the development of students' perceptions of their region, area as a part of the state of the country.

Keywords: Geography, specialized education, regional approach.

УДК 378:004 – 796.412

Момот О.О.

Momot E.

ОПИС НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «МЕНЕДЖМЕНТ БЕЗПЕКИ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ»

DESCRIPTION OF THE DISCIPLINE “SAFETY MANAGEMENT DURING THE LESSONS OF PHYSICAL CULTURE”

У статті розкрито структуру та зміст програми вибіркової навчальної дисципліни «Менеджмент безпеки під час занять з фізичної культури» для студентів педагогічних вищих навчальних закладів, яка формує знання безпеки життєдіяльності під час занять фізичною культурою і спортом та вміння організовувати й проводити заняття з урахуванням ризику виникнення небезпек, які можуть спричинити надзвичайні ситуації та призвести до несприятливих наслідків. Спрямована на вивчення основ захисту здоров'я та життя студентів, а також на розробку та реалізацію відповідних засобів і заходів щодо створення й підтримки здорових та безпечних умов для занять фізичною культурою і спортом. Навчальна програма диференційована лекційними, практичними заняттями, самостійною роботою, системою контролю, що, у свою чергу, забезпечує теоретичну та практичну підготовку фахівців цієї спеціалізації, розроблена відповідно до вимог кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу.

Ключові слова: навчальна дисципліна, менеджмент безпеки, техніка безпеки, фізична культура, вищий навчальний заклад, навчальне заняття, навчально-виховний процес, студент, здоров'я, спорт.

Фізична культура створює умови для формування у людини ціннісних орієнтацій щодо культури здоров'я і здорового способу життя, виховання потреби та звички займатися фізичною культурою та спортом, прагнення досягти оптимального рівня особистого здоров'я, фізичного розвитку, рухових якостей, морально-вольових рис характеру і психологічної підготовки до ведення активного життя та професійної діяльності.

На сучасному етапі розвитку суспільства постає потреба інтенсивного розвитку фізичного виховання для підвищення рівня фізичної витривалості, здоров'я та захисних функцій організму. Разом з розвитком фізичного виховання виникає необхідність у створенні безпечного середовища під час виконання фізичних вправ, створення універсальних технік безпеки, тим самим забезпечуючи найкращі умови для фізичного розвитку людини.

Після проголошення незалежності України розпочався закономірний процес створення власного нормативно-правового поля. Одні з перших норм, які були прийняті, стосувалися охорони праці. Так, Закон України «Про охорону праці» заснував необхідну правову базу в організації роботи й контролю за станом охорони праці в усіх сферах діяльності, у тому числі, у сфері з фізичного виховання і спорту [8].

Сьогодні в Україні діє більш ніж 1,5 тисячі нормативно-правових, інструктивних документів загальнодержавного й галузевого значення про охорону праці. Станом на 1 січня 2003 року вони систематизовані в Державному реєстрі міжгалузевих і галузевих нормативних актів про охорону праці (Реєстр ДНАОП) в напрямках: ДНАОП – державні нормативні акти, НАОП – нормативні акти, ГОСТ – міждержавні стандарти системи стандартів про охорону праці, ДСТУ – державні стандарти України з питань безпеки праці, ДСанПіН – державні санітарні правила й норми [1; 3; 4; 5].

Саме цим обумовлена необхідність розробки та апробації навчального курсу «Менеджмент безпеки під час занять з фізичної культури» для студентів факультету фізичного виховання Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Мета дослідження полягає в розкритті структури та змісту програми вибіркової навчальної дисципліни «Менеджмент безпеки під час занять з фізичної культури» для студентів педагогічних вищих навчальних закладів напряму підготовки 7.01020101 «Фізичне виховання, спорт та здоров'я людини».

Вивчення даного курсу передбачає зв'язок з такими предметами: педагогіка фізичного виховання, психологія фізичного виховання, безпекою життєдіяльності, спортивною метрологією та інші.

«Педагогіка фізичного виховання» та «Психологія фізичного виховання» дають уяву про основні принципи виховання морально-вольових якостей студентів, психологічну підготовку до занять. «Безпека життєдіяльності» полягає у набутті студентами компетенцій, знань, умінь і навичок для здійснення професійної діяльності за спеціальністю з урахуванням ризику виникнення небезпек, які можуть спричинити надзвичайні ситуації та призвести до несприятливих наслідків під час занять фізичною культурою і спортом, а також формування у студентів відповідальності за особисту та колективну безпеку. «Спортивна метрологія» дозволяє проводити контроль за станом здоров'я, тренувальним навантаженням та поведінкою студентів.

Навчальна програма диференційована лекційними, практичними заняттями, самостійною роботою, системою контролю, що, у свою чергу, забезпечує теоретичну та практичну підготовку фахівців цієї спеціалізації. Вона розроблена відповідно до вимог кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу і становить 90 годин (2,5 кредити ECTS, із них 16 годин лекційних, 20 – практичних, 54 – самостійна робота, форма контролю – залік). Опис навчальної дисципліни проілюстровано в таблиці.

1. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни денна форма навчання
Кількість кредитів – 2,5	Галузь знань 0101 Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини Напрямок підготовки 7.01020101 Фізичне виховання	вибіркова
Модулів – 1	Спеціальність (професійне спрямування):	Рік підготовки:
Змістових модулів – 2		5-й
Індивідуальне науково-дослідне завдання: розроблення таблиць за темами змістовних модулів		Семестр
Загальна кількість годин – 90		VII – й Лекції
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 2 самостійної роботи студента – 2	Освітньо-кваліфікаційний рівень: спеціаліст	16 год.
		Практичні, семінарські 20год.
		Самостійна робота 54 год.
		Вид контролю: залік

Примітка. Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної роботи становить: для денної форми навчання – 36/54

2. Метою викладання навчальної дисципліни «Менеджмент безпеки під час занять з фізичної культури» є формування знань безпеки життєдіяльності під час занять фізичною культурою і спортом та вмінь організувати й проводити заняття з урахуванням ризику виникнення небезпек, які можуть спричинити надзвичайні ситуації та призвести до несприятливих наслідків.

3. Основними завданнями вивчення дисципліни «Менеджмент безпеки під час занять з фізичної культури» є:

- опанування знаннями, вміннями та навичками вирішувати професійні завдання з обов'язковим урахуванням вимог щодо безпеки під час проведення занять з фізичної культури і спорту;
- оволодіння загальнокультурними та професійними компетенціями з питань безпеки життєдіяльності, які пов'язані з збереженням життя та здоров'я під час занять фізичною культурою та спортом.

4. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин					
	Денна форма					
	усього	у тому числі				
л		п	лаб	інд	с.р.	
Модуль 1						
Змістовий модуль 1. Класифікація видів, подій і причин порушень правил безпеки під час проведення занять з фізичної культури та спорту.						
Тема 1-2. Види подій та головні причини травм, нещасних випадків та ушкоджень	16	4	4	-	-	12
Тема 3. Причини травм, нещасних випадків та ушкоджень під час навчально-тренувальних занять і змагань	24	2	6	-	-	8
Тема 4. Основні обов'язки та права посадових осіб під час здійснення навчально-тренувального процесу і проведення спортивних змагань	8	2	2			8
Разом за змістовим модулем 1	48	8	12	-	-	28
Змістовий модуль 2. Проведення туристських походів, експедицій та екскурсій з учнівською і студентською молоддю України						
Тема 5. Правила проведення туристських походів, експедицій та екскурсій з учнівською і студентською молоддю України	12	2	2	-	-	8
Тема 6. Вимоги до учасників, складу груп і керівників туристських подорожей	8	2	2	-	-	4
Тема 7-8. Обов'язки і права керівника та заступника керівника подорожі	22	4	4	-	-	14
Разом за змістовим модулем 2	42	8	8	-	-	26
Усього годин	90	16	20	-	-	54

5. Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. Класифікація видів, подій і причин порушень правил безпеки під час проведення занять з фізичної культури та спорту.

Тема 1-2. Види подій та головні причини травм, нещасних випадків та ушкоджень.

- Види подій, що призвели до нещасного випадку невикористаного характеру.
- Причини нещасного випадку чи травми.
- Місце подій.

Тема 3. Причини травм, нещасних випадків та ушкоджень під час навчально-тренувальних занять і змагань.

- Незадовільний стан місць занять і невідповідність умов їх проведення.
- Недостатня організація навчально-тренувальних занять і змагань.
- Невірні методи проведення навчальних занять, тренувань і змагань.
- Порушення правил лікарського контролю за здоров'ям осіб, які займаються фізичною культурою і спортом.
- Недостатня виховна робота.
- Неприятливі метеорологічні умови.

Тема 4. Основні обов'язки та права посадових осіб під час здійснення навчально-тренувального процесу і проведення спортивних змагань.

- Обов'язки посадових осіб під час здійснення навчально-тренувального процесу і проведення спортивних змагань.
- Права посадових осіб під час здійснення навчально-тренувального процесу і проведення спортивних змагань.

Змістовий модуль 2. Проведення туристських походів, експедицій та екскурсій з учнівською і студентською молоддю України.

Тема 5. Правила проведення туристських походів, експедицій та екскурсій з учнівською і студентською молоддю України.

- Загальні положення.
- Права та обов'язки адміністрації організації, які проводять туристську подорож.

Тема 6. Вимоги до учасників, складу груп і керівників туристських подорожей.

- Основні вимоги до учасників, складу груп і керівників туристських подорожей.

Тема 7-8. Обов'язки і права керівника та заступника керівника подорожі.

- Обов'язки керівника та заступника керівника подорожі.
- Права керівника та заступника керівника подорожі.
- Оформлення маршрутної документації на проведення туристичних походів та експедицій.

У результаті вивчення курсу студенти повинні знати:

- основні правила техніки безпеки;
- підходи та засоби збереження життя та здоров'я;
- спортивний інвентар та обладнання для проведення занять;
- основні причини травм та нещасних випадків, засоби їх усунення.

Студенти повинні вміти :

- оцінювати стан готовності спортивного інвентарю та місця проведення занять;
- вміти обґрунтувати нормативно-організаційні заходи забезпечення техніки безпеки;
- здатність аналізувати механізми впливу небезпек на людину.

Отже, навчальний курс «Менеджмент безпеки під час занять з фізичної культури» спрямований на вивчення загальних закономірностей виникнення небезпек, їхніх властивостей, наслідків їхнього впливу на організм людини, основ захисту здоров'я та життя студентів, а також на розробку та реалізацію відповідних засобів і заходів щодо створення й підтримки здорових та безпечних умов для занять фізичною культурою.

Правила безпеки під час здійснення навчально-виховного процесу й проведення спортивних змагань у вищих навчальних закладах поширюються на всіх учасників навчального процесу під час організації та проведення занять (на навчальних заняттях груп загальної фізичної підготовки, спортивного вдосконалення, у гуртках оздоровчої фізичної культури,

спортивних секціях), спортивних змагань у навчальних закладах системи освіти й науки України.

Перспектива подальших досліджень полягає у подальшому вдосконаленні навчального курсу «Менеджмент безпеки під час занять з фізичної культури» з метою підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Державний реєстр міжгалузевих і галузевих нормативних актів про охорону праці. – Харків. : Форт, 2003. – 192 с.
2. Конституція України від 28 червня 1998 року // [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua>.
3. НАОП 9.1.70-4.01-83. Положення про заходи щодо забезпечення порядку і безпеки, а також евакуації та оповіщення учасників і глядачів при проведенні масових спортивних заходів // Держкомспорт СРСР. – М : ВЦРПС, 1983. – 16 с.
4. НАОП 9.1.70-5.01.81. Інструкція з техніки безпеки при експлуатації спортивних споруд / Держкомспорт СРСР, М. : ВЦРПС, 1981. – 18 с.
5. НАОП 9.1.70-5.02.81. Інструкція про організаційно-профілактичні заходи щодо забезпечення безпеки та зниження травматизму при здійсненні навчально-тренувального процесу і проведенні спортивних змагань // Держкомспорт СРСР. – М. : ВЦРПС, 1981. – 12 с.
6. Нормативні положення та методичні вказівки до правил безпеки під час занять з фізичного виховання й спорту : метод. реком. для наук.-пед. працівників і студентів ун-ту / уклад. Жалій Т. В., Момот О. О. – ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. – 57 с.
7. Про координацію роботи з фізичного виховання й спорту в навчально-виховних закладах галузі Міністерства освіти України : Наказ МОН від 25 лютого 1995 року // [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua>.
8. Про охорону праці : Закон України від 14 жовтня 1992 року // [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua>.
9. Про стан та перспективи розвитку фізичної культури й спорту у вищих навчальних закладах України : Наказ МОН від 28 червня 1995 року // [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua>.
10. Цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації», затверджена Указом Президента України від 1 вересня 1998 року // [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua>.

The article considers the structure and content of the user program of the discipline “Safety management during the lessons of physical culture” for students of pedagogical higher education institutions that create knowledge of life safety during the lessons of physical culture and sports and the ability to organize and conduct activities taking into account the risk of hazards that may cause an emergency situation and lead to adverse consequences. Focused on learning the basics of protecting the health and lives of students, as well as on the development and implementation of appropriate means and measures to create and maintain healthy and safe conditions for physical culture and sports. The curriculum is differentiated lectures, practical classes, independent work, a control system that, in turn, provides theoretical and practical training of specialists of this specialization is designed in accordance with the requirements of the credit-module system of organization of educational process.

Keywords: *academic discipline, safety management, prevention of accidents, physical culture, higher educational institution, lesson, educational process, student, health, sport.*

УДК 371.134+372+004

Моцик Л.В.

Motsyk L.

НОВІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В ОСВІТЬОМУ ПРОСТОРИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

NEW INFORMATION TECHNOLOGIES AND DISTANCE LEARNING IN THE EDUCATIONAL SPACE OF GENERAL SCHOOL

У статті проаналізовано сучасні вимоги до вчителя початкової школи, його особистості, професійні якості та підготовка. Виділено комплекс засад, які складають основу готовності вчителів початкової школи до застосування технологій дистанційного навчання і мають бути реалізовані в процесі неперервної освіти. Розглянуто твердження, що важливим засобом НІТ навчання є комп'ютер. У сучасній школі його використовують як об'єкт вивчення, як засіб навчання, складову частину системи управління народною освітою, як елемент методики наукових досліджень.

За допомогою комп'ютера як засобу навчання можна реалізувати програмоване й проблемне навчання. Використання комп'ютера в процесі навчання сприяє підвищенню інтересу й загальної мотивації навчання завдяки новим формам роботи й причетності до пріоритетного напрямку науково-технічного прогресу; активізації навчання завдяки використанню привабливих і швидкозмінних форм подання інформації, змаганню учнів з машиною та самих із собою, прагненню отримати вищу оцінку; індивідуалізації навчання – кожен працює в режимі, який його задовольняє; розширенню інформаційного і тестового «репертуарів», доступу учнів до «банків інформації», можливості оперативного отримувати необхідні дані в достатньому обсязі; об'єктивності перевірки й оцінювання знань, умінь і навичок учнів.

Запровадження нових технологій є об'єктивним процесом еволюції освіти, однак жодну з них не можна вважати універсальною, адже сучасна педагогічна реальність не може бути монотехнологічною. Тому важливо, щоб кожен педагог творив власну технологію навчально-виховної діяльності.

Ключові слова: дистанційне навчання, інформаційні технології навчання, неперервна освіта вчителів початкової школи.

«Освіта через усе життя» – нова формула освіти, необхідність якої вимагає сучасна цивілізація з її гуманізацією і демократизацією суспільних відносин, швидкою зміною техніки і технологій.

На сьогодні це можливо лише за умови впровадження сучасних ідей і технологій освіти. Саме ця потужна науково-педагогічна база в сукупності з сучасними розробками в галузі інформаційних засобів сприяє розвитку дистанційного навчання.

Довгий час зміст навчання у вітчизняній середній школі було уніфіковано, не враховувались реальні потреби і життєві прагнення окремих школярів, їх індивідуальність. Після ухвалення нового закону про освіту ситуація принципово змінилася. Основний акцент у системі освіти зараз робиться на інтелектуальному і моральному розвитку особистості, що передбачає необхідність формування критичного мислення, бути самостійним, уміти вчитися, вміти працювати з інформацією (у тому числі і з іноземною). Зрозуміло, що існуюча структура освіти старшої ступені школи ефективно реалізувати ці завдання не в змозі. Тому в старших класах школи передбачається профільне навчання учнів. Основна ідея оновлення старшої ступені загальної освіти полягає в тому, що освіта тут має стати більш індивідуалізованою, функціональною та ефективною.

Проблема використання інформаційних технологій у навчальному процесі привертала увагу педагогів, методистів та психологів: В.Ю. Бикова, М.І. Жалдака, Б.Г. Житомирського, Н.В. Морзе, Ю.О. Жука, М.П. Лапчика, Г.О. Михаліна, С.А. Ракова, О.В. Співаковського, М.І. Шкіля та ін. Психологічні аспекти цієї проблеми досліджувалися в працях В.П. Беспалька, В.М. Бондаровської, В.П. Зінченка, Ю.І. Мамбиця, Н.Ф. Тализіної та ін.

Останнім часом вимоги до вчителя як керівника навчально-виховного процесу та визначення його соціальної функції були предметом досліджень: В.П. Беспалька, І.Д. Беха, В.І. Бондаря, І.А. Зязюна, Л.В. Коваль, О.А. Комар, І.М. Дичківської, С.А. Литвиненко, Н.О. Павленко, Д.І. Пащенко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, С.О. Сисоєвої, І.М. Шапошнікової та ін.

Сучасні науковці приділяють велику увагу інноваційній підготовці вчителя початкової школи, зокрема В.І. Бондар, Н.В. Воскресенська, Н.П. Волкова, І.В. , П.М. Гусак, І.М. Дичківська, Н.В. Кічук, Л.В. Коваль, О.А. Комар, С.М. Мартиненко, І.О. Пальшкова, Д.І. Пащенко, Л.Є. Петухова, І.М. Шапошнікова. У своїх працях науковці виокремлюють вимоги до сучасного вчителя, зокрема вчителя початкової школи, його особистості, його професійних якостей та підготовки.

Мета статті – проаналізувати сучасні вимоги до вчителя початкової школи та виявити найбільш оптимальні в процесі дистанційного навчання.

Головним завданням дистанційного навчання є розвиток творчих та інтелектуальних здібностей людини за допомогою відкритого і вільного використання усіх освітніх ресурсів і програм, у тому числі доступних в Інтернеті. А оскільки Інтернет – це світова інформаційна мережа, то вона може бути одним із засобів дистанційного навчання, тому що її дані допоможуть учням (і викладачам) створити повну інформаційну картину з питань, що їх цікавлять [1, с. 128-132].

Нові інформаційні технології дозволяють вирішити низку принципово нових дидактичних завдань:

- вивчати явища і процеси в мікро-і макросвіті, всередині складних технічних і біологічних систем на основі використання засобів комп'ютерної графіки та комп'ютерного моделювання;
- представляти у зручному для вивчення масштабі часу різні фізичні, хімічні, біологічні та соціальні процеси, реально протікають з дуже великою або дуже малою швидкістю.

Наведемо деякий список засобів НІТ.

Електронна пошта (ЕП, E-mail) відноситься до засобів дистанційного доступу. ЕП дозволяє користувачам (викладачам, які навчаються) обмінюватися текстовими і графічними повідомленнями; працювати асинхронно, тобто у зручний для себе час у «нереальному» масштабі часу. Відстань між користувачами не грає ролі і може коливатися від декількох метрів до декількох тисяч кілометрів, залежно від використовуваних ліній зв'язку: супутникових, кабельних, радіорелейних та інших. Важлива властивість, приваблює для дистанційної освіти те, що в процесі застосування пошти абоненти не обов'язково повинні знаходитися на місці в момент зв'язку, тобто реалізується асинхронний обмін інформацією.

Електронні конференції (ЕК) дозволяють отримувати на моніторі комп'ютера користувача, як мінімум, тексти повідомлень, переданих учасниками «конференції», що знаходяться на різних відстанях один від одного. Таким чином, ЕК об'єднує зацікавлений коло користувачів у складі навчальної групи, які можуть бути розділені в просторі і в часі. Особливістю режиму ЕК є те, що лист, надісланий абонентом в ЕК, потрапляє до всіх абонентів, підключеним до даної конференції, і кожен користувач отримує всі, хто входить у неї повідомлення. Зручність полягає в тому, що такий спосіб спілкування корисний і значно дешевше, оскільки для користування ним кожному учаснику достатньо мати лише поштовий ящик. Групи новин працюють у режимі реального часу, вимагаючи від користувачів онлайнного підключення. Робота з ними аналогічна списками розсилки, тобто учасники читають повідомлення, послані до групи

іншими учасниками, посилають туди ж свої відповіді, обговорюють проблеми і т. д., але все відбувається «зараз і відразу», не потрібен час для розсилки листів.

Телеконференція і відеотелефон. Ці кошти НІТ забезпечують можливість двостороннього зв'язку між викладачем і учнями. При цьому відбувається одночасна двостороння передача відеозображення, звуку і графічних ілюстрацій. Усе це можна спостерігати одночасно у трьох вікнах на екрані кожного монітора абонентів (викладачів і учнів). При групових заняттях у великій аудиторії є змога проектувати зображення монітора комп'ютера на великий екран. Відеотелефон відрізняється від відеоконференції обмеженістю розмірів і якості надання візуальної інформації та неможливістю використовувати в реальному часі комп'ютерні програми. Дидактичні властивості НІТ цього класу включають у себе можливість передачі в реальному часі зображення, звуку, графіки і їх представлення навчаються для навчальних цілей [5, с. 437-440].

Щодо мережі Інтернет, то вона постійно розширює свої можливості, сервіси, розміщену з її допомогою інформацію, яка є значною з точки зору освіти. Так, сучасні засоби телекомунікації, залучені майже в усі галузі освітньої діяльності, використовуються в процесі підготовки школярів і студентів, дають змогу появи нових форм освіти, без яких стає неможливим розв'язання постійно поновлюваного спектру завдань, що висуває сучасна освіта. Наприклад, однією з можливих галузей ефективного застосування Інтернет-технологій у загальній середній освіті може стати профільна освіта старшокласників. Завдяки таким технологіям до освіти школярів у межах досить вузьких профільних напрямів підготовки можуть бути залучені спеціалісти-професіонали з ВНЗ, яких, із зрозумілих причин, кожна школа не має. І це лише один із можливих аргументів, що говорять про необхідність створення і залучення системи профільної освіти школярів з використанням Інтернет-технологій [4, с. 320-325].

Інтернет багатофункціональний – поряд із функціями пошуковою (каталоги, колекції посилань) та інформаційною (електронні бібліотеки, віртуальні центри, бази даних, електронні книги і журнали, методична література) він виконує інтерактивну функцію, що дозволяє дітям (і викладачам) спілкуватися за допомогою електронної пошти, форумів і на персональних чатах, а також влаштовувати відеоконференції.

З розвитком Інтернету отримує подальший розвиток і технологічна реалізація ідеї відкритої освіти. Така форма освітнього процесу залучає учня у відкриті системи інформаційних баз даних, знімає просторово-часове обмеження в роботі з різними джерелами інформації, що досить актуальне у сучасному постіндустріальному, інформаційному суспільстві. Відкрита освіта передбачає використання нових засобів телекомунікацій, залучаючи школяра до широкого відкритого інформаційного світу, також дозволяє молодій людині нової соціальної формації повніше реалізувати свої потенційні можливості. Без такого підходу не можливий розвиток індивідуальності, а загалом – не можлива й еволюція всього суспільства.

Для дистанційного навчання дуже важливий зв'язок з учнем, тому що сучасне навчання (а особливо дистанційне) тяжіє до індивідуалізації. Під час очного навчання кожен має можливість поставити питання й одразу отримати відповідь. Учень, що знаходиться на відстані, не має такої можливості. З часом у нього може згаснути інтерес, розсіюватися увага. Дитині важко стимулювати себе до самостійного навчання, оскільки вона не знаходиться в колективі, де існує ще й такий стимул як конкуренція (наприклад, бути найкращим учнем у класі) або просто проведення емоційної дискусії з певного питання. Тому до викладача, що працює у системі дистанційного навчання, є певні вимоги: відповідати дуже швидко на листи; хвалити оперативність слухачів; встановити чіткий графік спілкування в режимі on-line і чітко його дотримуватися; створити атмосферу психологічного комфорту тощо. Важливо створити сприятливий настрій, емоційне піднесення. Учень має відчувати, що його викладач не суворий контролер, а добрий учитель, який завжди допоможе. Необхідно створити умови для повноцінної самореалізації учня, прояву успішності, самоствердження, підвищення його самооцінки [3, с. 437-440].

Істотною рисою дистанційної педагогічної діяльності є її орієнтування на освіту школярів, яка базується на організації пізнавальної діяльності в індивідуальних і колективних формах у вигляді діяльності самоосвітньої; системну діагностику особистих якостей учня і підтримка його індивідуального зростання; використання можливостей інформаційного освітнього середовища. Значним чинником для досягнення якісних результатів є рівень організації педагогічного процесу мережевим викладачем.

У дистанційному навчанні важливо знати кожного учня, його особливості: інтроверт учень чи екстраверт, мислить він більш логічно, раціонально чи дуже емоційний, спирається більше на відчуття, емоції, отже, варто організувати ситуацію для активної участі у дискусіях, інтроверту – індивідуальне письмове завдання, у якому він проявить себе більше.

Створення комфортних умов полягає у відборі відповідного змісту з предмету, розширення його інформаційного поля за рахунок міжпредметної інтеграції з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів і нахилів старшокласників, зони їх найближчого розвитку. Предметний зміст при цьому набуває практикоорієнтований характер і забезпечує не тільки вміння розв'язувати міжпредметні завдання, пов'язані з предметним змістом, але і сприяє становлення інформаційної, комунікативної компетентності школярів, наприклад через розв'язання ситуаційних завдань, участі у проектній діяльності, дискусіях [2, с. 116-119]. Окрім того, для успішного здійснення процесу дистанційного навчання мережевий викладач і педагог-куратор мають володіти технологічними аспектами організації освітньої діяльності школярів, які містять у собі різні прийоми роботи в форумі, чаті, теле- і відеоконференціях, а також з електронною поштою та іншими комунікаційними засобами.

Основними перевагами дистанційного навчання є: екстериторіальність, синхронний і асинхронний режими взаємодії учасників навчального процесу: викладач – учень, учень – учень, учень – навчальна група; можливість залучення до навчання спеціалістів із певних галузей; одночасне з вивченням інших предметів практичне засвоєння інструментів ІКТ – створення додаткових умов для впровадження ІКТ в освітні системи тощо.

Стрімкий розвиток глобалізації впливає на всі сфери життя людей – особистісну, соціальну, культурну. Політичний та технічний прогрес у найближчому майбутньому призведе до спілкування «на рівні людства». Супутниковий зв'язок та Інтернет руйнують усі бар'єри у сучасному світі. Розвиток туризму, масової культури, масового продукту – усе веде до єднання в медіа просторі, а основним засобом спілкування стає мова.

Отже, дистанційне навчання покликане допомогти в глобальному освітньому просторі, воно виступає як ефективне доповнення традиційних форм освіти, як засіб часткового вирішення її нагальних проблем, зокрема, надає змогу одночасно з гнучким за часом і високопрофесійним за змістом вивченням різних предметних розділів знань, формуванням умінь і навичок роботи з багатьох навчальних дисциплін забезпечити інтенсивне практичне застосування тими, хто навчаються, методами і засобами інформаційно-комунікаційних технологій, розвиває уміння і навички у сучасній науці і практиці. Впровадження елементів дистанційної форми навчання в школі є необхідною умовою для досягнення сучасного рівня якості освіти.

Список використаних джерел

1. Биков В.Ю. Технологія розробки дистанційного курсу: Навчальний посібник / В.Ю. Биков [за ред. В. Ю. Бикова та В.М. Кухаренка]. – К.: Міленіум, 2008. – 324 с.
2. Варзар Т. Дстанційна освіта в сучасній освітній діяльності / Т. Варзар // Українознавство. – 2005. – № 1. – С. 116-119.
3. Кравцов Г.М. Дослідження впливу якості електронних освітніх ресурсів на якість освітніх послуг з використанням дистанційних технологій навчання / Г.М. Кравцов, М.О. Вінник, Ю.Г. Тарасіч // Інформаційні технології в освіті. – 2013. – № 16. – С. 83-94.

4. Муковіз О.П. Вимоги до вчителя початкової школи у процесі дистанційного навчання / О.П. Муковіз // Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика». – Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д.Г., 2014. – Випуск 16. – С. 320 – 325.
5. Шукевич Б. Шляхи поповнення терміносистеми з дистанційного навчання / Б. Шукевич // Українська термінологія і сучасність: Зб. наук. праць. Вип VI / Відп. ред. Л.О. Симоненко. – Київ.: КНЕУ, 2005. – С. 437-440.

The article analyzes the current requirements for elementary school teacher, his personality, professional skills and training. A set of requirements that form the basis of willingness to elementary school teachers to use distance learning technologies and to be implemented in the process of lifelong learning has been highlighted. We consider the claim that an important means of HIT training a computer. In modern school it is used as an object of study as a teaching tool, as a part of control system of public education, as a part of the research methodology.

Using computer in teaching promotes interest and general learning motivation through new forms of work and involvement in the priority direction of scientific and technological progress; activation of learning through the use of attractive and rapidly changing the presentation, the desire to get a higher grade; individualization of learning – everyone works in the regime that satisfies him; expansion of information and test «repertoires» student access to «information bank» opportunities quickly obtain the necessary data sufficient; objectivity inspection and assessment of knowledge and skills of students.

The introduction of new technologies is an objective process of evolution education, but none of them can be considered universal because modern pedagogical reality cannot be monotehnologi. Therefore, it is important that each teacher created its own technology educational activities.

Keywords: distance learning, IT training, continuous education of primary school teachers.

УДК: 316.663.5

Моцик Р.В.

Motsyk R.

ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЬ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ВИХОВАННЯ СУЧАСНОЇ ЛЮДИНИ

INTERNET-DEPENDENCE AND ITS INFLUENCE ON A MODERN MAN'S EDUCATION

У статті розглянуть вплив Інтернету на виховання сучасної людини. Виокремлено причини явища і симптоми Інтернет-залежності та проаналізовано їх вплив на виховання молодого покоління.

Доповнено визначення поняття «Інтернет залежність» як психічний розлад, нав'язливе бажання підключитися до Інтернету і хвороблива нездатність вчасно відключитися від Інтернету. У 2008 році вона була визнана офіційною хворобою. Визначення захворювання і його діагностичні критерії були розроблені співробітниками Пекінського центрального військового госпіталю за матеріалами 1300 «проблемних» користувачів Інтернету.

Описано, що багато людей почали використовувати всесвітню мережу не тільки для роботи чи пошуку інформацію, а як засіб життя. З'явилися чати, сайти знайомств. Люди сидять днями і ночами, переписуються, грають, можуть навіть один одного бачити. Відповідно до нових діагностичних рекомендацій, інтернет-залежною визнається людина, яка проводить у мережі не менше шістьох годин на день і у якої спостерігався щонайменше один з симптомів залежності впродовж попередніх трьох місяців. За статистикою, 54% користувачів у віці від 13 до 23 років проводять в Інтернеті щоденно від 1 до 3 годин, ще 31% сидить у Мережі по 4-6 годин. Існує

категорія людей, яка живе віртуальним життям по 10 годин на добу і більше. Більше 45% всіх опитаних заявили, що без персонального комп'ютера і підключення до Інтернету вони не змогли б жити. Це більше, ніж для будь-якого іншого медіа-пристрою (28% молодих людей не можуть жити без мобільного телефону, 11% – без телевізора).

Ключові слова: комп'ютерна залежність, ігрова залежність, учні, соціальна мережа, інтернет спілкування.

Багато людей почали використовувати всевітню мережу не тільки для роботи чи пошуку інформації, а як засіб життя. З'явилися чати, сайти знайомств. Люди сидять днями і ночами переписуються, граються в ігри, можуть навіть один одного бачити. Відповідно до нових діагностичних рекомендацій, інтернет-залежною визнається людина, яка проводить у мережі не менше шістьох годин на день і у якої спостерігався щонайменше один з симптомів залежності впродовж попередніх трьох місяців. За статистикою, 54% користувачів у віці від 13 до 23 років проводять в Інтернеті щоденно від 1 до 3 годин, ще 31% сидить в Мережі по 4-6 годин. Існує категорія людей, яка живе віртуальним життям по 10 годин на добу і більше. Більше 45% всіх опитаних заявили, що без персонального комп'ютера і підключення до Інтернету вони не змогли б жити. Це більше, ніж для будь-якого іншого медіа-пристрою (28% молодих людей не можуть жити без мобільного телефону, 11% – без телевізора).

За всю історію людства не було ще такого часу, коли люди б не страждали від яких-небудь залежностей. Комп'ютерна залежність розвивається швидше, ніж алкоголізм. Достатньо півтора року. Скільки дітей в Україні вже догралося до стану «ігроголіка», ніхто не підраховував. Але що їх багато – вже факт. Діти, які майже весь вільний час проводять в Інтернеті – реальність сьогоdnішнього дня. Наслідки для молодого організму регулярного багатогодинного сидіння у віртуальному світі, перенасиченому випромінюваннями від комп'ютерів, планшетів, смартфонів, «довгограючі» виявляються пізніше. Наприклад, у безплідді – і жіночому, і чоловічому. А ще втрата зору, дратівливість, підвищена збудливість і стомлюваність, порушення сну або, навпаки, сонливість [4].

Метою нашої статті розглянути явище та симптоми Інтернет-залежності та проаналізувати її вплив на виховання сучасної молоді. Для досягнення даної мети висуваємо низку наступних завдань: описати симптоми та психологічний портрет Інтернет-залежного, вплив Інтернет та ігрозалежності на виховання сучасних дітей, шляхи вирішення проблеми вільного доступу до Мережі та обмеження дитини в користуванні Інтернетом.

Проблему комп'ютерної залежності досліджують психологи, лікарі, педагоги, соціологи. У соціологічній літературі проблеми ігрової поведінки та ігрової діяльності вивчались у контексті проблем соціалізації та засвоєння соціальних ролей. (Дж. Босарда, М. Вебера, Б. Малиновського, Дж. Г. Міда, Р. Мертона, Я. Морено, Т. Парсонса, Г.В. Плеханова, Г. Ріккерта, Н. Смелзера, Г. Спенсера, Г. Тарда, Т. Шибутані). Соціокультурні та історичні проблеми виховання у грі розглядались у працях істориків, культурологів, соціологів культури (Ф. Ареса, Г. Дайн, Е.А. Покровського). Унікальне місце в розробці теорії гри та її місця в історії культури, у формуванні соціокультурних норм і традицій в історії людства належить Й. Хейзінгі, котрий вважається засновником нової галузі у науці. Соціальні аспекти ігрової поведінки та ігрової діяльності дуже активно вивчались у роботах радянських і російських психологів і педагогів: П.П. Блонського, Л.І. Божовіч, Л.А. Венгера, Л.С. Виготського, П.М. Ершова, А.В. Запорожця, І.С. Кона, А.Н. Леонтьєва, А.Р. Лурії, С.Л. Рубінштейна, Д.Н. Узнадзе, П.Г. Шедровицького, Д.Б. Ельконіна. Починаючи з кінця ХХ століття деякі аспекти ігрової діяльності старших школярів і молоді розглядались у контексті проблематики вільного часу і організації дозвілля. Це роботи таких соціологів як Л.А. Гордон, Т.М. Дридзе, Л.Б. Коган, В.А. Лапшов, В.Д. Патрушев, Н.В. Коритнікова.

Значну частину вільного часу сучасна молодь витрачає на спілкування у мережі Інтернет. Якщо не заглиблюватись у питання корисності Інтернету очевидним стає, що

він має більше позитивних рис, ніж негативних. Сучасна молодь настільки звикла спілкуватися за допомогою мережі Інтернет, що можна сказати вона «живе» у ній. Із стрімким ростом популярності Інтернету та віртуального життя, молодь поступово забуває про реальне спілкування, елементарні правила етикету та виховання та повністю занурюється у віртуальний світ.

Інтернет, як і все у житті, має два боки – чорний і білий. Окрім переваг, Інтернет приніс певні незручності. Для деяких Інтернет став ще одним видом наркотику, що за силою своєї дії і прихильності не поступається алкоголю чи нікотину. Медики обговорюють питання, чи не розширити розділ Міжнародної класифікації хвороб, що стосується хвороб залежності. У нього входять наркоманія, алкоголізм, тютюнопаління. В останні роки сюди додалися лікарська залежність і обжерливість. Тепер мова йде і про віртуальну наркоманію.

Ця проблема останнім часом хвилює представників багатьох професій. Про інтернет-залежність вказують психологи, обурені педагоги і батьки, забуті чоловіки та дружини. Дослідники Інтернету, вчені і засоби масової інформації стверджують, що це негативне явище, яке виникло при проникненні Інтернету в повсякденне життя. Інтернет-залежність визначається психологами як нав'язливе бажання вийти в Мережу і довше там залишатися.

Першими з проблемою інтернет-залежності зіткнулись американські психотерапевти. До них за консультацією звернулися кілька великих корпорацій, які стали помічати погіршення роботи перевіреного роками персоналу. При цьому формально дисципліна була на високому рівні, співробітники засиджувалися в офісі після закінчення робочого дня і майже весь час проводили за комп'ютерами. Після уважного аналізу поведінки користувачів з'ясувалося, що їх притягував Інтернет.

Інтернет-залежність – це психологічний феномен, який полягає у тому, що у людини виникає нав'язливе бажання постійно перебувати у всесвітній мережі [5]. Більш точним, є визначення М.І. Дрепи, яка розглядає інтернет-залежність як різновид технологічних адикцій, що виявляються зміщенням цілей особистості у віртуальну реальність для заповнення фрустрованих сфер реального життя [2, с. 34].

Науковець А. Голдберг поряд з поняттям інтернет-залежності використовує термін «патологічне використання комп'ютера». Це поняття розглядається дещо ширше контексті, а інтернет-адикція – як один з його видів, специфіка якого полягає у використанні комп'ютера для встановлення соціальної взаємодії [13, с. 149–154].

Значна роль інтернет-комунікації в житті сучасного суспільства пояснюється тим, що комунікація не є механічним процесом обміну повідомленнями, а феноменологічним простором, де досвід наповнюється значенням та смислом, набуває структурної зв'язності і цілісності.

Також сьогодні чітко простежується різкий спад інтересу до читання не тільки у дорослих, але й серед дітей підліткового віку, адже з'явилась велика кількість аудіо- та відео-ресурсів, які задовольняють їх інформаційні потреби та набагато спрощують процес сприйняття потрібної для них інформації.

Саме в такі моменти чітко визначаються негативні риси мережі Інтернет, яка містить масив інформації абсолютно непотрібної для підростаючого покоління. Відповідно, наслідки такого процесу відображаються на культурі мовлення такого покоління, які не тільки не засвоюють елементарної грамотності і все більше використовують у повсякденному житті сленг, нецензурну та знижену лексику.

Тому, на нашу думку, інтернет-залежність ґрунтується на основі використання Інтернету як засобу задоволення людиною певних власних потреб, які не можна задовольнити в реальному житті.

Мережа пропонує унікальне середовище, якому немає аналога в реальному світі. У випадку інтернет-залежності більшість переваг, привнесених Інтернетом у життя людей, перетворилися на зло. Простий доступ до величезних сховищ інформації, спрощена

процедура пошуку – все це є підмогою для різних верств населення. Однак це ж стало одним з видів болючої прихильності до Інтернету. Пошук нового дійсно нескінченний і загрожує інформаційним перевантаженням – ситуацією, коли людина не може спокійно сприймати навіть необхідну інформацію [6, с. 58–59].

Повсюдне використання Інтернету на роботі під час робочого дня спочатку в перервах, а потім і замість роботи, проведення в Інтернеті всього вільного часу – це тільки етапи розвитку залежності. Сумним підсумком є абсолютна неможливість проводити час поза онлайн. Відсутність можливості потрапити в Інтернет і зайнятися улюбленою справою, будь то спілкування, серфінг або онлайн-ігри, призводить до депресії, дратівливості і виникнення нав'язливої ідеї.

Часто, намагаючись якомога більше часу присвятити онлайн, інтернет-залежні користувачі присвячують цьому час, відведений для сну, і, як наслідок, отримують серйозні проблеми, пов'язані з фізичним здоров'ям і загальним самопочуттям [10, с. 27–30].

Ще однією причиною порівняння інтернет-залежності з алкогольною або наркотичною є те, що, як і початківці наркомани чи алкоголіки, інтернет-залежні люди впевнені, що в будь-який момент можуть відмовитися від звички проводити час у віртуальному світі. На жаль, це не завжди так.

Інтернет-залежність – це радість, ейфорія, відсутність контролю над часом при знаходженні в Мережі, а при відсутності можливості потрапити у віртуальну реальність – пригніченість, порожнеча і депресія. Це може супроводжуватися соматичними порушеннями – різью і сухістю в очах, болем у спині і ліктях. Іншими наслідками інтернет-залежності можуть стати зміни в характері, ігнорування домашніх обов'язків і загальна байдужість.

Потрапляючи в Мережу, людина проходить щонайменше п'ять стадій спілкування з віртуальним світом. На першій стадії новачок тільки намагається чогось навчитися. На другій-людина, вже знайома з Мережею, використовує її для роботи і для розваги. Третя, найстрашніша стадія, – це коли Інтернет стає усім, весь час витрачається на віртуальне життя, якому підпорядковано все в житті реальному. На четвертій стадії настає розчарування і тимчасове повернення в справжній світ. П'ята – найгармонічніша стадія, коли користувач пройшов всі етапи відносин з Інтернетом та розумно використовує його можливості в роботі і повсякденному житті. На жаль, деякі користувачі, залишившись на третій стадії, стають інтернет-залежними.

Масштаби боротьби з інтернет-залежністю в США вражають. Більшість філій «Товариства Анонімних Алкоголіків» відкрили групи підтримки інтернет-залежних, причому існують групи для родичів, які бажають повернути члена сім'ї в нормальне життя. Розроблено програму 12 кроків, суть якої полягає в наповненні реального життя новим змістом паралельно зі зменшенням часу, проведеного в Мережі. Ознакою одужання вважається, коли людина повністю контролює час, проведений в Мережі [14, с. 58–64].

Більшість психологів зійшлися на думці, що не Інтернет робить людину залежною, а людина, схильна до залежності, сама вибирає її об'єкт, яким може стати Інтернет.

Не можна звинувачувати у виникаючих проблемах тільки Інтернет. Для товариських людей мережеве спілкування стане доповненням до реального, а не замінить його. Проблеми, які спливали на поверхню завдяки Інтернету, насправді лежать набагато глибше. Інтернет-залежність – це тільки один з їхніх проявів. Цілком можливо, що за відсутності Інтернету вони просто взяли б іншу форму.

Для людини зі здоровою психікою електронна пошта, Skype та ICQ стають тільки формою спілкування і зручним засобом зв'язку, а якщо у користувача є проблеми в спілкуванні з іншими людьми, цілком може виникнути залежність, так як, прийшовши в Мережу, завжди можна знайти співрозмовника, нехай навіть на один раз [14, с. 36–43].

Незважаючи на ці удавані очевидні факти, в пресі регулярно з'являються публікації про шкоду Інтернету. У якості одного з аргументів призводять інтернет-залежність. Однак з таким

же успіхом можна вести мову про шкоду кави або автомобілів, які, як і багато іншого (в тому числі й Інтернет), принесли людям комфорт і приємні емоції. Але випробування Інтернетом змогли витримати не всі, перетворивши його із засобу зручного доступу до інформації в хворобливу залежність. Варто подумати про те, що призвело даних людей до цього, а не вішати на Інтернет ярлик «наркотика» для сучасної молоді [11].

Інтернет надає користувачам абсолютно унікальні можливості, недосяжні більше ніде.

Працюючи в Мережі, можна повністю відчутти нескінченність світу. Він увесь перед людиною, можна побувати в будь-якій країні або місті за допомогою вікна браузера. Проте не всі розуміють, що це тільки картинки, фотографії і слова. Дивлячись на них, навряд чи можна відчутти красу Ніагарського водоспаду, велич собору Святого Петра або витонченість Ейфелевої вежі.

Віртуальний світ – це тільки ще одна реальність, створена людьми, – кожним для власних цілей. Комусь він потрібний для роботи, іншому – для спілкування. Не варто забувати, що тут, поза вікном браузера, є багато не менш цікавого, і тільки якщо, попавши у віртуальний світ, людина може з легкістю повернутися в справжній, світ електронної пошти та веб-сайтів буде по-справжньому цікавим і корисним, а не нудотний і обридлим.

Факт, що діти проводять в Інтернеті багато часу, засмучує більшість батьків. Спочатку дорослі вітали появу Мережі, вважаючи, що вона – безмежне джерело нових знань. Незабаром з'ясувалося, що підлітки не користуються Інтернетом для виконання домашніх завдань або пошуку корисної інформації. Замість цього вони спілкуються в чатах і грають в онлайн-ігри.

Підтримка розумної рівноваги між розвагами та іншими заняттями у дітей завжди було випробуванням для батьків; Інтернет зробив це ще більш важким завданням. Спілкування в Інтернеті та інтерактивні ігри настільки затягують дітей, що вони втрачають відчуття часу. Кілька порад допоможуть дітям не впасти в інтернет-залежність [8].

Перш за все, варто знати, які симптоми прояву інтернет-залежності та чи є вони у дитини: чи впливає час, проведений в Мережі, на навчання і сон, чи є у нього достатньо друзів в реальному світі, не замінюють йому онлайн-ігри реальне життя. Не менш важливим чинником є кількість часу, проведеного в Мережі, – воно має бути дозовано.

Якщо у дитини з'являються ознаки інтернет-залежності, не варто категорично відлучати його від улюбленої іграшки – Інтернету. Це не вирішить проблему. Варто регламентувати спілкування з Мережею, встановивши час, допустимий для проведення в Мережі. Комп'ютер повинен перебувати у вітальні або загальній кімнаті – ні в якому разі не в кімнаті дитини. Встановивши правила, батьки не повинні їх порушувати. Якщо дитина відчуває нездорову тягу до Інтернету, краще звернутися до психолога. Будь-яка залежність, в тому числі й інтернет-залежність, – це тільки один з видів прояву психологічних проблем, якими можуть бути низька самооцінка, дратівливість і розвивається на тлі цього депресія.

Якщо дитина відчуває труднощі у спілкуванні, потрібно постаратися допомогти їй. Відвідування секцій, додаткові заняття після школи можуть частково вирішити проблему. Слід частіше запрошувати інших дітей додому і ходити в гості до друзів, у яких є діти такого ж віку.

Захоплення онлайн-іграми потрібно замінити реальними аналогами. Не варто забувати про спеціальні контролюючі програми, за допомогою яких можна відстежувати, чим дитина займається в Мережі.

Отже, Інтернет-залежність є дійсно дуже важливою і актуальною проблемою сьогодення. Проблема швидко поширюється і набуває світового значення. Завданням оточуючих і педагогів є виявлення цієї залежності і всебічна допомога для її подолання.

На наш погляд, потребують подальшого дослідження чинники та наслідки виникнення комп'ютерної та інтернет-залежності, її форми, особливості розповсюдження у сучасному середовищі.

Список використаних джерел

1. Аносов В.Д. Исходные посылы проблематики информационно-психологической безопасности. / В.Д. Аносов, В.Е. Лепский. – М., 2003. – 190 с.
2. Белинская Е.Н. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты / Е.Н. Белинская, А.М. Жичкина. – М., 2011. – 234 с.
3. Войскунский А.Е. Зависимость от Интернета: актуальная проблема / А.Е. Войскунский // Мир Интернета. – М., 2010. – №3. – С. 76 – 81.
4. Войскунский А.Е. Психологические исследования феномена Интернет-аддикции. / А.Е. Войскунский. – М., 2009. – 150 с.
5. Дрепа М.И. Психологическая профилактика Интернет-зависимости у студентов / М.И. Дрепа. Ставрополь: КУБ, 2010. – 277 с.
6. Еляков А.Д. Благо и зло: жгучий парадокс Интернета / А. Еляков // Философия и общество. – 2011. – № 2 (62). – С. 58-76.
7. Жичкина А.М. Социально-психологические аспекты общения в Интернете / А.М. Жичкина. – М., 2002. – 210 с.
8. Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Ред.- сост. А.Е. Войскунский. – М. : Акрополь, 2009. – 279 с.
9. Кащенко Е.А. Основы социокультурной сексологии. Курс лекций. Учебное пособие для ВУЗов / Е.А. Кащенко. – М.: Юнити-Дана, 2002. – 240 с.
10. Мартынова О.С. Критерии оценки Интернет-зависимости. Психотерапия и консультирование / О.С. Мартынова. – М., 2002. – №3. – С. 27 – 30.
11. Петрунько О. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіа середовищі / О. Петрунько. Полтава: ТОВ НВП «Укрпромторгсервіс», 2010. – 480 с.
12. Соціально-психологічні аспекти інтренет-залежності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.psiho.com/Burova_Valentina/socialnopsyhologicheskieaspekty.html. – Назва з екрану.
13. Церковний А. Аспекти формування Інтернет-залежності. Соціальна психологія / А. Церковний. – К., 2004. – № 5 (7). – С. 149-154.
14. Янг К.С. Диагноз – Интернет-залежність. Мир Интернета / К.С. Янг. – М., 2008. – №2. – С. 36 – 43.

The article examines the influence of the Internet on education of modern man. There are the causes of addiction, examined the phenomenon and symptoms of Internet addiction and analyzes their impact on the education of the younger generation.

The definition of «Internet addiction» as a mental disorder, obsessive desire to connect to the Internet and painful inability to timely disconnect from the Internet has been complemented. In 2008, it was recognized as an official disease. Identification of the disease and its diagnostic criteria have been developed by employees of Beijing Central Military Hospital on materials of 1300 «problem» of Internet users.

A problem of using a worldwide network not only for work or search information but as a way of life has been analyzed. There are chat rooms, dating sites where. People sit day and night, playing games not even seeing each other. Under the new diagnostic guidelines, Internet-dependent recognizes a person who spends at least six network hours a day in which there was at least one of the symptoms of dependence during the previous three months. According to statistics, 54% of users aged 13 to 23 years spend online every day from 1 to 3 hours, another 31% of the Net sits 4-6 hours. There is a category of people living virtual lives 10 hours a day or more. Over 45% of respondents said that without a personal computer and the Internet connection they could not live. That's more than any other media device (28% of young people can not live without a mobile phone, 11% – no TV)

Keywords: computer dependence, computer games dependence, teenagers, social network, internet chat.

УДК 373.5.091.26:911(075.3)

Науменко С.О.

Naumenko S.

ТЕСТОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ОЦІНЮВАННЯ ГЕОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПІДРУЧНИКАХ ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ 6 КЛАСУ

TEST EVALUATION TECHNOLOGIES OF PUPILS' GEOGRAPHICAL COMPETENCE IN GEOGRAPHY BOOKS FOR GRADE 6

У статті представлено тестові технології оцінювання географічної компетентності учнів, що містяться у чинних підручниках географії для 6 класу, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для використання у загальноосвітніх навчальних закладах у 2014/2015 навчальному році. Подано їх кількісно-якісний аналіз за типами і видами та за когнітивними рівнями; наведено приклади тестових завдань з їх короткою характеристикою. З'ясовано, що у чинних підручниках географії для 6 класу тестові технології на оцінювання географічної компетентності учнів представлені відкритими тестовими завданнями рівня «застосування» у кількості від 20% до 25% від загальної кількості тестових завдань підручника. Серед цих завдань є географічні задачі та завдання-роботи з планом і картами.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, географічна компетентність, тестові технології, тестові завдання, оцінювання географічної компетентності учнів, відкриті тестові завдання, тестові завдання рівня «застосування», географічна задача, завдання-роботи з планом і картами.

З 1 вересня 2013 р. (2013/2014 н.р.) у 5 класах загальноосвітніх навчальних закладів України (в основній ланці освіти) розпочалося навчання за програмами (2013 р.), розробленими на основі положень нового Державного стандарту базової й повної загальної середньої освіти (2011 р.), що ґрунтується на засадах компетентнісного підходу.

Компетентнісний підхід – це спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності [3]. Компетентнісний підхід передбачає активну участь учнів у процесі навчання: у здобуванні знань, умінь, досвіду, що можуть цілісно застосовуватись на практиці.

Географічна компетентність – одна з освітніх предметних компетентностей. Вона формується на уроках географії і являє собою застосування географічної інформації та географічних знань, умінь і навичок у практичній діяльності й у повсякденному житті.

Географію як навчальний предмет учні починають вивчати з 6 класу.

З 1 вересня 2014 р. 6 класи загальноосвітніх навчальних закладів розпочали навчання за підручниками, виданими у 2014 р. і створеними за новими навчальними програмами (2013 р.). Тобто, зміст підручників для 6 класу має бути зорієнтований на формування й оцінювання компетентностей учнів.

Застосування компетентнісного підходу в освіті висвітлено у працях Н. Бібік, І. Зимньої, В. Краєвського, О. Локшиної, О. Овчарук, І. Підласого, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторського, С. Шишова та ін. Формування географічної компетентності в учнів представлено у роботах Т. Гільберг, Л. Жалсабон, Л. Паламарчук, Г. Хасанової, Л. Хлань, П. Щербаня та ін. Тестові технології, зокрема, зміст поняття, види і типи тестів, методика створення тестів та опрацювання й оцінювання результатів тестування висвітлено в працях В. Аванесова, О. Адаменко, Т. Баєвої, С. Бекасової, Н. Гронлунда, Н. Єфремової, Л. Кухар, В. Леонського, Г. Леонської, Н. Самилкиної, В. Сергієнка, Л. Паращенко, В. Чистякової, Л. Ярощук та ін. Праць, присвячених оцінюванню географічної компетентності учнів, досі не було.

Мета статті – представити тестові технології оцінювання географічної компетентності учнів, що містяться у чинних підручниках географії для 6 класу.

Згідно із Додатком до листа Міністерства освіти і науки України (далі – МОН України) «Про організацію навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладів і вивчення базових дисциплін в основній школі» (№ 1/9-343 від 01.07.2014 р.) на уроках географії у 6 класі МОН України рекомендує використовувати такі три підручники:

- Бойко В. М. Географія : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В.М. Бойко, С.В. Міхелі. – Харків : СИЦІЯ, 2014. – 256 с.;
- Гільберг Т. Г. Географія : підруч. для 6 кл. загальноосвітн. навч. закл. / Т.Г. Гільберг, Л.Б. Паламарчук. – К. : Грамота, 2014. – 240 с.;
- Пестушко В. Ю. Географія : підруч. для 6-го кл. загальноосвітн. навч. закл. / В.Ю. Пестушко, Г.Ш. Уварова. – К. : Генеза, 2014. – 256 с. [4, с. 91].

Аналіз цих підручників географії для 6 класу показав, що вони містять тестові технології на оцінювання географічної компетентності учнів. Ці технології представлені відкритими тестовими завданнями рівня «застосування» і містяться у рубриках: «Запитання і завдання» (після кожного параграфу) і «Тематичний контроль. (Запитання і завдання для самоконтролю навчальних досягнень)» (після розділів) [1]; «Запитання та завдання» (після кожного параграфу) [2]; «Прочитали – перевірте себе!» (після кожного параграфу) і «Перевіримо себе (підсумковий контроль знань та вмінь)» (після розділів) [5]).

(Завдання відкритого типу – це завдання, в яких учень формулює відповідь самостійно. У завданнях когнітивного рівня «застосування» учень демонструє уміння використовувати вивчений матеріал у конкретних умовах і нових ситуаціях, у тому числі уміння застосувати правила, методи тощо).

Узагалі в чинних підручниках географії для 6 класу загальна кількість тестових завдань варіюється від 395 [2] до 528 [5] (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл тестових завдань у підручниках географії для 6 класу

Види і типи тестових завдань	Підручники				
	Бойко В.М. Географія : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В.М. Бойко, С.В. Міхелі. – Харків : СИЦІЯ, 2014. – 256 с.		Гільберг Т.Г. Географія : підруч. для 6 кл. загальноосвітн. навч. закл. / Т.Г. Гільберг, Л.Б. Паламарчук. – К. : Грамота, 2014. – 240 с.		Пестушко В.Ю. Географія : підруч. для 6-го кл. загальноосвітн. навч. закл. / В.Ю. Пестушко, Г.Ш. Уварова. – К. : Генеза, 2014. – 256 с.
	Після параграфів	Після розділів	Після параграфів	Після параграфів	Після розділів
Загальна кількість тестових завдань*	325	79	395	488	40
з яких:					
1) за типами і видами:					
а) відкритих завдань	325	29	395	488	2
у т.ч. географічних задач;	11	1	3	3	2
робіт з планом і картами;	33	1	63	47	-
б) закритих завдань	-	50	-	-	38
2) за когнітивними рівнями:					
- завдань на «знання»;	83	13	159	122	14
- завдань на «розуміння»;	172	48	157	244	24
- завдань на «застосування».	85	21	80	122	2

* У таблиці загальна кількість тестових завдань не дорівнює загальній кількості завдань за когнітивними рівнями, адже деякі завдання складаються із кількох завдань, які відносяться до різних когнітивних рівнів.

При цьому, відкриті тестові завдання, що розташовані переважно після параграфів, становлять від 88% [1] до 100% [2] завдань підручника (див. рис. 1, табл. 1).

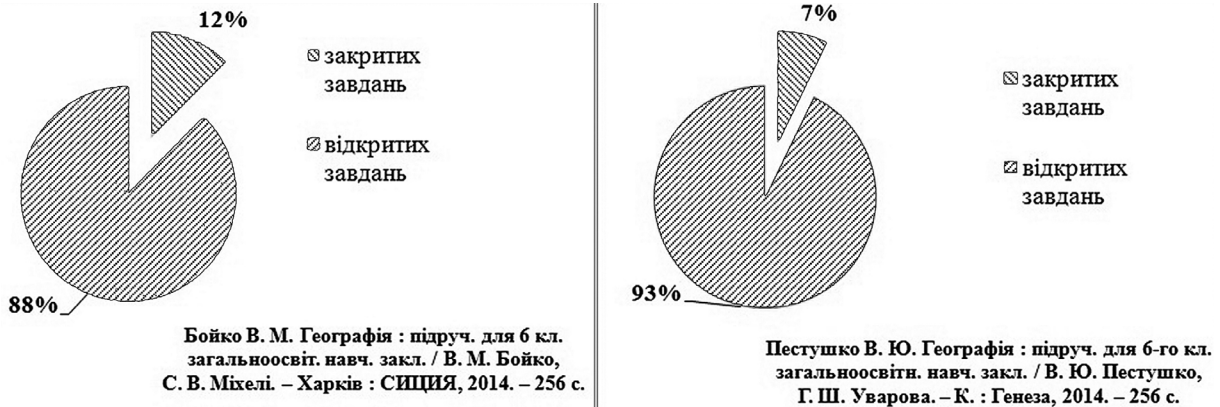


Рис. 1. Розподіл тестових завдань за типами у підручниках географії для 6 класу

У чинних підручниках географії для 6 класу кількість тестових завдань на оцінювання географічної компетентності учнів (завдань на «застосування») варіюється від 157 [2] до 268 [5] (див. табл. 1) і становить від 20% [2] до 25% [1] (див. рис. 2), тобто 1/5-1/4.

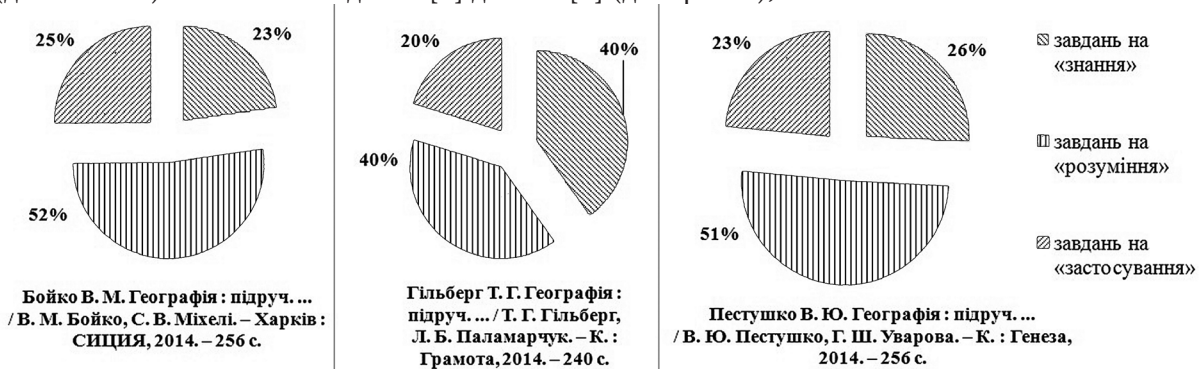


Рис. 2. Розподіл тестових завдань за когнітивними рівнями у підручниках географії для 6 класу

(У завданнях на «знання» перевіряються знання і вміння учнів упізнавати або пригадати факт, дату, подію, інформацію, символіку тощо, дати точне визначення якогось поняття, володіння термінологією; у завданнях на «розуміння» – рівень розуміння учнями матеріалу, який він має відтворити, переструктурувати, пояснити або представити в іншій формі, наприклад, текст перетворити в схему тощо.)

У тестових завданнях на оцінювання географічної компетентності учнів (завдання на «застосування»), від учнів вимагається продемонструвати свої вміння застосовувати знання, вміння і навички, здобуті ними на уроках географії, у нових нестандартних ситуаціях, у практичних цілях, при поясненні явищ повсякденного життя, проведенні дослідження чи обробки одержаних даних. Наприклад, учень має визначити, рухаючись по якій паралелі, кругосвітня подорож буде найдовшою, а по якій – найкоротшою [2, с. 72]; пояснити, чому Японія є «чемпіоном» за кількістю землетрусів [1, с. 81]; скласти маршрут однієї зі своїх прогулянок із членами родини, використовуючи азимути й один із способів визначення відстаней на місцевості [5, с. 42]. Тобто, даючи відповіді на ці тестові завдання, учень показує вміння використовувати отримані в школі навчальні досягнення, вміння робити висновки, узагальнення та вміння нестандартно мислити.

У чинних підручниках географії для 6 класу тестові завдання на оцінювання географічної компетентності учнів представлені також географічними задачами і завданнями-роботами з планом і картами.

Географічна задача – це «об’єктивна інформація, сформульована у словесній або знаковій формі у співвідношенні між визначеними (відомими) і невизначеними (невідомими) «умовами»» [6, с. 55]. Географічна задача має загальні ознаки, пов’язані з поняттям «задача», і специфічні, зумовлені її функціями і змістом.

Під час виконання географічних задач учні демонструють свої знання взаємовідношень між географічними об’єктами, наприклад, зміну температури повітря з висотою, а також вміння здійснювати точні математичні розрахунки (арифметичні дії) без яких задача буде розв’язана неправильно. Саме через математичні розрахунки, в яких учень може помилитися, бажано, щоб учень, розв’язуючи задачу, описував хід її виконання. Наприклад, під час розв’язання географічної задачі учень повинен визначити скільки різних речовин можна отримати з 1 т води Червоного моря [2, с. 166]; обчислити, через який час хвилі цунамі, що виникли біля певної точки із заданими координатами, можуть досягти іншої заданої точки [1, с. 173]; визначити глибину дна якогось водного об’єкта за умови, що відомі швидкість звуку у воді та час, за який звук ехолота досяг дна [1, с. 111]; розрахувати температуру повітря на горі Говерлі (за даними температури повітря біля її підніжжя) та порадити учасникам туристичної подорожі, які здійснюють на неї підйом, певним чином одягнутися [5, с. 116].

У підручниках географії для 6 класу вміщено від 3 [2] до 12 географічних задач [1] (див. рис. 3, табл. 1), що становить відповідно від 1% [2; 5] до 3% [1] від загальної кількості тестових завдань підручника.

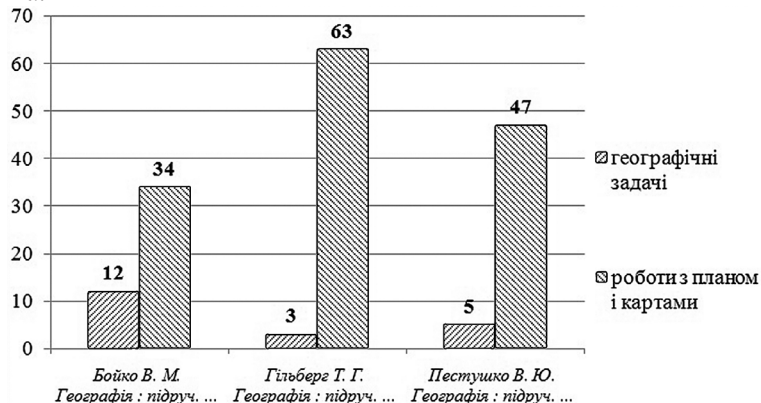


Рис. 3. Кількість географічних задач та робіт з планом і картами у підручниках географії для 6 класу

У підручнику В. Пестушко і Г. Уварової [5] у Додатку 5 («Приклади розв’язування географічних задач») на с. 250-252 подано повний опис розв’язування п’яти географічних задач з тем: «Масштаб. Визначення відстаней на плані та карті», «Азимут», «Температура повітря», «Атмосферний тиск», «Вологість повітря». Цей опис ознайомлює учнів із процедурою розв’язування географічних задач та допоможе їм самостійно розв’язувати подібні та інші задачі.

Завдання-роботи з планом і картами передбачають для відповіді на завдання використання плану або карти. Наприклад, за допомогою фізичної карти півкуль учень має визначити річку (з трьох названих), яка має найбільший басейн [1, с. 186]; за допомогою карт описати клімат населеного пункту, де він живе, та зробити висновок про тип клімату [5, с. 149].

Кількість завдань-робіт з планом і картою в проаналізованих нами підручниках географії для 6 класу варіюється від 34 [1] до 63 [2] (див. рис. 3, табл. 1), що становить відповідно від 8% [1; 5] до 16% [2] від загальної кількості тестових завдань підручника.

У підручниках авторів В. Бойко і С. Міхелі [1] завдання на оцінювання географічної компетентності учнів містяться також у рубриках «Шукайте в Інтернеті» й «Попрацюйте в групі». (Їх кількість не увійшла до загальної кількості тестових завдань у підручниках географії для 6 класу у табл. 1.)

Завдання у цих двох рубриках – це відкриті тестові завдання рівня «застосування», де завдання з рубрики «Шукайте в Інтернеті» являють собою завдання, в яких використовується

Інтернет як додаткове джерело географічної інформації [1, с. 7]. Наприклад, за допомогою Інтернет сервісу «Гугл. Карти» учень має знайти карту свого міста або села і супутникове зображення їх поверхні та побачити на карті й супутниковому зображенні свою вулицю, школу, свій будинок [1, с. 47]; за допомогою сайтів, що містять метеорологічну інформацію, з'ясувати погоду, яка очікується завтра, і погоду, що буде через тиждень [1, с. 15].

Завдання з рубрики «Попрацюйте в групі» – це завдання, які учні мають виконати на уроці разом з однокласниками, об'єднавшись у групи [1, с. 7]. Наприклад, користуючись малюнками і визначеннями сили й швидкості вітру, учні повинні оцінити у балах сили вітрів, що описані у віршах Тараса Шевченка [1, с. 137]; перелічити чинники, що роблять воду в океанах і морях більш або менш солоною [1, с. 169]; за фізичною картою світу простежити й описати маршрути, які здійснила пляшка з посланням або плот «Кон-Тікі», та пояснити, що визначило такий рух пляшки та плоту [1, с. 176].

Серед завдань рубрики «Попрацюйте в групі» є завданнях, з якими учні зіштовхуються або можуть зіштовхнутися впродовж свого життя. У них використовуються плани, карти, зображення, схеми тощо. Наприклад, розглядаючи план на малюнку підручника, учень повинен розказати про краєвид та об'єкти, які трапляються на певному заданому шляху; визначити напрямок розташування певного географічного об'єкта та обчислити відстань між зазначеними об'єктами [1, с. 53]; розглядаючи схему метрополітену в м. Києві, визначити, якою лінією метрополітену треба скористатися, щоб доїхати від однієї станції метро до іншої (задані в умові завдання), та обчислити скільки приблизно часу треба витратити, щоб проїхати цей шлях [1, с. 56].

Практикозорієнтований напрямок завдань у рубриках «Шукайте в Інтернеті» й «Попрацюйте в групі» робить вивчення географії цікавим для учнів та показує їм, що з географічними знаннями, вміннями і навичками, отриманими в школі, вони зіштовхуються й у повсякденному житті.

У проаналізованих нами підручниках географії для 6 класу тестові технології оцінювання географічної компетентності учнів містяться також у практичних роботах. Ці технології представлені відкритими тестовими завданнями рівня «застосування», серед яких завдання-роботи з планом і картами становлять від 37% [2] до 100% [5] (рис. 4).

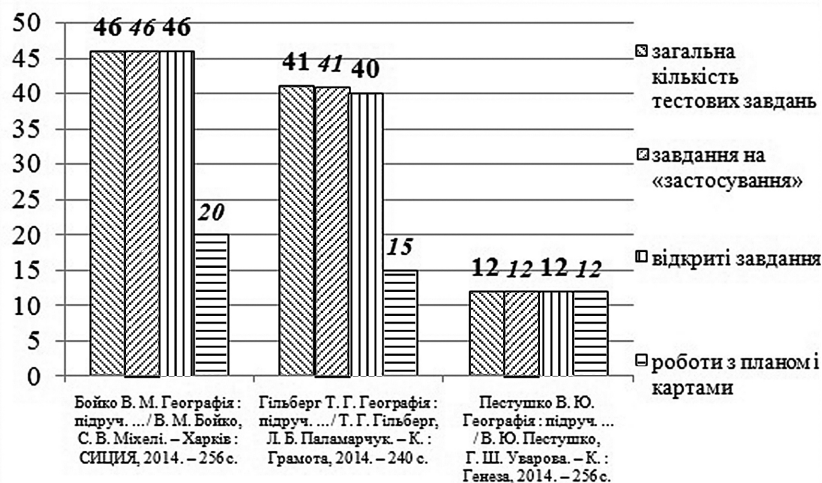


Рис. 4. Кількість і розподіл тестових завдань у практичних роботах чинних підручників географії для 6 класу

(У підручниках географії для 6 класу всі тестові завдання у практичних роботах являють собою завдання рівня «застосування» і майже всі – відкриті завдання (рис. 4).)

Розміщення досить великої кількості завдань-робіт з планом і картами в практичних роботах чинних підручників географії для 6 класу пояснюється тим, що одним із завдань

практичних робіт, як і завданням вивчення географії в школі, є навчити учнів «користуватися» географічними картами, тобто, вміння їх «читати» і розуміти.

Наведемо приклади тестових завдань на оцінювання географічної компетентності учнів, що містяться в практичних роботах. Наприклад, учню треба визначити за як з міста з певними координатами можна потрапити водним шляхом в Атлантичний океан [5, с. 69-70]; знайти на глобусі точку на Землі, протилежну м. Києву, та назвати її географічні координати [2, с. 71]; за даними про відстань між двома містами на карті, масштабом карти і швидкістю літака, визначити відстань, яку повинен пролетіти літак з одного міста до іншого та тривалість польоту [1, с. 62].

Отже, тестові технології оцінювання географічної компетентності учнів, що містяться в практичних роботах чинних підручників географії для 6 класу, допомагають учням у виконанні практичних робіт.

У чинних підручниках географії для 6 класу містяться тестові технології на оцінювання географічної компетентності учнів. Вони представлені відкритими завданнями рівня «застосування» у кількості від 20%. Практикозорієнтований зміст цих завдань робить їх привабливими для учнів (вони хочуть розв'язати це завдання) та показує їм, що знання, уміння і навички, здобуті ними на уроках географії, можна використовувати з практичною метою, в тому числі й у повсякденному житті.

Перспективи подальших розвідок убачаємо в дослідженнях тестових технологій оцінювання географічної компетентності учнів у підручниках географії для 7-9 класів.

Список використаних джерел

1. Бойко В.М. Географія : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В.М. Бойко, С.В. Міхелі. – Харків : СИЦІЯ, 2014. – 256 с.
2. Гільберг Т.Г. Географія : підруч. для 6 кл. загальноосвітн. навч. закл. / Т.Г. Гільберг, Л.Б. Паламарчук. – К. : Грамота, 2014. – 240 с.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>.
4. Основна школа. Географія. Додаток 3 до листа Міністерства освіти і науки України від 01.07.2014 р. № 1/9-343 // Лист Міністерства № 1/9-343 від 01.07.2014 «Про організацію навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладів і вивчення базових дисциплін в основній школі» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://mon.gov.ua/img/zstored/files/zbirnyk__19-20-21_2014%20\(3\)-11.pdf](http://mon.gov.ua/img/zstored/files/zbirnyk__19-20-21_2014%20(3)-11.pdf).
5. Пестушко В.Ю. Географія : підруч. для 6-го кл. загальноосвітн. навч. закл. / В.Ю. Пестушко, Г.Ш. Уварова. – К. : Генеза, 2014. – 256 с.
6. Топузов О. М. Проблемне навчання географії в школі: теорія і практика : [монографія] / О.М. Топузов. – К. : Фенікс, 2007. – 304 с.

This article presents the test technologies of geographical competency assessment of pupils that are in current geography textbooks for grade 6 recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine for use in secondary schools in the 2014/2015 academic year. Their quantitative and qualitative analyses of the types and kinds and for cognitive levels are submitted as well the examples of the test items with their brief description.

It was found out that in current geography textbooks for 6 classes the test technologies for geographical competence evaluating of pupils are put in by open test tasks of «applying» level in an amount of from 20% to 25% out of total test items in textbook. There are geographical tasks and objective as to plans and maps among these tasks.

The article presents the test technologies as to geographical assessment of pupils' competencies that presented in practice works of existing geography textbooks for class 6 as well their quantitative and qualitative analysis and examples are provided.

Key words: *competence, competency based approach, geographical competence, test technologies, tests items, evaluation of geographic competence of pupils, open tests items, tests items of the level 'applying', geographical task, task-work for maps and plans.*

УДК 378.22-796.011.1

Петришин О.В.

Petrishin O.

ОБҐРУНТУВАННЯ МЕТОДИКИ ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ**THE GROUND OF METHOD OF PROFESSIONAL AND APPLIED PHYSICAL PREPARATION OF STUDENTS OF MEDICAL ESTABLISHMENTS**

На основі проведених автором досліджень констатується, що у сучасних умовах особливої актуальності набуває проблема формування професійних якостей та навичок, які необхідні майбутньому медичному фахівцю під час подальшої професійної діяльності. Разом з тим, вивчення літературних джерел показало, що вчені, визначаючи завдання фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів, недостатньо уваги приділяють обґрунтуванню необхідних професійних психофізичних якостей особистості лікаря та не висвітлюють вплив засобів фізичної культури на виховання таких якостей, що й обумовило вибір теми дисертаційного дослідження автора.

Автор статті розглядає професійно-прикладну підготовку студентів-медиків як процес навчання, який збагачує індивідуальний фонд професійно корисних рухових умінь і навичок, виховання фізичних і безпосередньо пов'язаних із ними здібностей, від яких прямо або опосередковано залежить професійна працездатність майбутніх лікарів.

Означене актуалізує необхідність вдосконалення програм професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів з обґрунтуванням оздоровчо-тренувальної технології фізичного виховання майбутніх лікарів, заснованої переважно на використанні ігрових видів спорту.

Дослідження автора передбачають вивчення проблем професійно-прикладної фізичної підготовки у системі фізичного виховання медичних вищих навчальних закладів, зокрема проблему формування професійних якостей та навичок, які необхідні майбутньому медичному фахівцю під час подальшої професійної діяльності.

Ключові слова: обґрунтування, методика, професійно-прикладна фізична підготовка, теоретичні засади, практичні технології, ігрові види спорту, медичні заклади, студенти.

Однією з головних складових підготовки студентів у ВНЗ є професійно-прикладна фізична підготовка (ППФП) до майбутньої трудової діяльності, яка сприяє формуванню необхідних фізичних і психічних якостей, рухових навичок стосовно профілю майбутньої професії. Фізична і розумова працездатність студента мають спільну фізіологічну основу систем забезпечення, які пов'язані між собою (Н.А. Бернштейн, 1947; С.М. Іващенко, 2008; В.І. Лизогуб, 2010). Вона передбачає наявність адаптаційних можливостей, високого рівня фізичного здоров'я та розвитку рухових умінь і навичок. Тому низький рівень психофізичної підготовки може негативно впливати на ефективність засвоєння навчальних програм зі спеціальності, а в подальшому – на можливість бути працездатним фахівцем, особливо у медичній галузі [9, с. 6].

Сучасна система підготовки фахівців у вищих навчальних закладах характеризується інтенсифікацією процесу навчання, психічною насиченістю, недостатнім обсягом рухової активності, і, як наслідок, недостатнім рівнем стану здоров'я та фізичної підготовленості до професійної трудової діяльності спеціалістів відповідного профілю (В.І. Носков, 2002; С.В. Остроушко, 1999; Б.М. Шиян, 2006) [3, с.136].

Упровадження ППФП у практику фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів медичного профілю створює передумови для скорочення термінів професійної адаптації, підвищення професійної майстерності, досягнення високої працездатності й продуктивності праці. ППФП ефективно сприяє зміцненню здоров'я, підвищенню стійкості до захворювань, зниженню травматизму (С.А. Полієвський, 1989; С.А. Савчук, 2002). На думку вчених (О.В. Петуніна, 1996; Ю.М. Шкрєбтія, 2000; В.С. Ашаніна, Ж.Л. Козіної, 2007), професійна готовність майбутніх фахівців як інтегративний стан особистості поєднує оптимальну систему потреб, мотивів і здатностей, знань, умінь, навичок, досвіду, тобто того, що становить цілісну професійну компетентність фахівця і характеризує його ставлення до професійної діяльності. Професія майбутнього лікаря поєднана з неабиякими психічними і фізичними навантаженнями. Важкі соціально-економічні умови, що склалися у сфері медицини, недосконала політика стосовно забезпечення медичної галузі та захисту медичних працівників, проблема неухильного збільшення середнього віку населення України – все це становить додаткові вимоги до фахівців медичних закладів, серед яких – спроможність протистояти непростим умовам праці, стійкість до стресу, витривалість тощо [10, с. 153].

Сьогодні вчені (М.М. Бобирева [1], В.І. Мандриков [4], І.Ю. Ніколайчук [6]) досліджують питання, пов'язані з впливом фізичного виховання на розвиток особистості фахівця медичної галузі. Згідно сучасних кваліфікаційних вимог, професійна підготовка лікаря передбачає гармонійний розвиток фізичних, духовно-моральних та духовно-естетичних якостей. Перед фахівцями, які здійснюють лікарську діяльність, постає завдання важливості для професіоналізму сформованості психофізичних якостей (темперамент, інтелект, сила нервової системи, емоційна стійкість, швидкість реакції тощо), основою яких є висока культура, гуманізм, уміння спілкуватися з хворими людьми, зовнішній вигляд, манера поведінки, які повинні відповідати оптимізму, організаційності, бадьорості, мужності, сміливості. Таким чином, фізичне виховання має надзвичайну важливість не тільки для збереження здоров'я студентської молоді, що опановує медицину, а й задля професійного становлення особистості майбутнього лікаря.

На основі проведених досліджень ученими В.А. Бароненко і О.А. Заплатиною виділено й систематизовано професійно графічні й спортографічні характеристики майбутніх фахівців, які доводять, що роботодавцем цінуються такі якості сучасного фахівця як стійкість до стресу, врівноваженість, оптимальний рівень тривожності, працездатність і рівень власного здоров'я. Серед вимог до професійно важливих якостей особистості науковці відзначають витривалість, низьку стомлюваність, високу працездатність, силові якості, а також силу волі, цілеспрямованість, нервово-психічну стійкість, наявність широкого діапазону функціональних можливостей серцево-судинної системи та опорно-рухового апарату [10, с. 159-161].

Традиційні форми та методи підготовки студентської молоді до подальшої професійної діяльності та до деяких видів професійних робіт стали предметом особливої уваги як для фахівців фізичного виховання, так і науковців у сфері педагогіки та вищої освіти. При чому, визнання важливості і необхідності ППФП у системі спеціальної освіти накладає значну відповідальність на теоретиків та практиків фізичного виховання за якість досліджень, що проводяться у сфері багатогранних проблем ППФП. У останні роки на науково-методичних конференціях, у дисертаційних роботах, методичних рекомендаціях відзначено значну кількість матеріалів з різних аспектів ППФП. Однак у більшості публікацій в основі процесу професійно-прикладної фізичної підготовки залишаються положення і принципи, які орієнтують його лише на фізичні та психофізичні тренування майбутніх фахівців. Практично відсутні роботи, де ППФП була б органічно пов'язана з формуванням фізичної культури студентів багатопрофільних спеціальностей, яка б орієнтувала на подальшу професійну діяльність майбутніх фахівців (вибір професії, професійне самовизначення). Тому пошук покращення якості процесу ППФП на основі розробки технологій і програм, удосконалення методик і спортивно-ігрових технологій і нині залишається визначним для теорії та методики

фізичного виховання майбутніх лікарів, що й визначило актуальність теми нашого дослідження [4, с. 132-137].

Аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики і освітньо-професійної програми підготовки фахівців спеціальностей 7.12010001 «Лікувальна справа», 7.12010002 «Педіатрія» і 7.12010005 «Стоматологія» свідчить про необхідність формування всебічно розвиненої особистості, яка дбає про збереження та зміцнення власного здоров'я і здоров'я своїх пацієнтів, підвищення розумової та фізичної працездатності. Однак у системі багаторівневої медичної освіти підготовка майбутніх медиків залишається малодослідженою. Не існує достатньої кількості посібників та методичних розробок для студентів вищих медичних навчальних закладів [7-9].

Разом з тим, вивчення літературних джерел показало, що вчені, визначаючи завдання фізичного виховання студентів вищих медичних навчальних закладів, недостатньо уваги приділяють обґрунтуванню необхідних професійних психофізичних якостей особистості лікаря та не висвітлюють вплив засобів фізичної культури на виховання таких якостей, що й обумовило вибір теми дисертаційного дослідження: «Методика професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів».

Сучасні дослідження дозволяють стверджувати, що засоби та методи фізичного виховання значно використовуються для формування значущих професійно-прикладних якостей у спеціалістів різного профілю (А.Б. Барабанщиков, 1981; Е.А. Пеньковський, 1992; І.М. Медведєв, 1999; В.І. Косяченко, 2000), засоби фізичної підготовки здійснюють позитивне сприяння на розвиток рухових та морально-вольових якостей майбутніх фахівців в умовах навчального закладу (М.Я. Віленський, 1989; В.А. Кабачков, 1991; Р.Т. Раєвський, 1994; Ю.Д. Железняк, 2001) [5, с. 339-340].

Підготовка майбутніх спеціалістів медичного профілю, незважаючи на наявність визначної кількості наукових та методичних робіт з професійно – прикладної фізичної підготовки (В.М. Платонов, 1991; В.А. Земцов, 1999; С.М. Погудін, 2002), розроблена недостатньо, а дані, отримані ними, є протиріччя, що ускладнює їх практичну реалізацію [6, с. 14].

Тому потреба у вивченні професійно-прикладної фізичної підготовки студентів медичних вузів, а також не розробленість цього питання зумовили вибір теми нашого дослідження.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній апробації моделі формування психофізичної компетентності студентів вищих медичних закладів у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки засобами спортивно-ігрових технологій.

Аналіз науково-методичної літератури дозволив констатувати, що в Україні в багатьох вищих медичних навчальних закладах відсутній системний підхід до професійної діяльності: не розроблені навчальні програми багатопрофільних спеціальностей, які відображали б специфіку діяльності майбутніх фахівців; методику розвитку професійно-прикладних фізичних якостей тощо.

Завдяки нашим спостереженням та дослідженням програма ППФП майбутніх спеціалістів у процесі медичної освіти буде продуктивною, якщо: направленість професійно-прикладної фізичної підготовки студентів буде на формування значущих професійно-прикладних якостей спеціалістів різного профілю; програмний матеріал буде розроблений на основі системного підходу з використанням специфічних та не специфічних засобів; формування професійно значущих якостей буде адекватно відображати специфіку майбутньої діяльності випускників; нормативи з фізичної підготовки студентів будуть орієнтовані на нормативні критерії підготовки майбутніх фахівців.

З огляду на це були проаналізовані та визначені організаційні форми, засоби і методи ППФП студентів медичних вузів у відповідності з професійними компонентами діяльності фахівця.

Організаційні форми ППФП: обов'язкові та факультативні самостійні, самодіяльні, індивідуальні з прикладною спрямованістю.

Засоби ППФП: загальні прикладні фізичні вправи, спеціальні фізичні вправи.

Методи ППФП: суворо регламентовані вправи, ігровий, змагальний, коловий.

Також були проаналізовані та визначені професійні вимоги до майбутніх фахівців, які повинні будуватись з чотирьох блоків:

- 1) блок фізичної підготовленості;
- 2) блок психомоторики;
- 3) блок функціонального стану;
- 4) блок фізичного розвитку.

Таким чином, у галузі вищої медичної освіти виявляється різний результат навчання дисциплінам, які мають валеологічний компонент. Більшість вимог до випускників медичних вузів спрямовано на засвоєння знань, результат навчання лише деяких з них передбачає формування умінь і навичок реалізації принципів здорового способу життя у повсякденному житті і професійній діяльності.

Наукова новизна нашого дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній апробації авторської моделі формування психофізичної компетентності студентів медичних спеціальностей у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки; обґрунтуванні використання засобів спортивно-ігрових технологій (виховна, спортивно-оздоровча, реабілітаційна, формувальна, діагностична, інформаційна) для формування фізичних і психологічних якостей студентів у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки; уточненні й модифікації поняття «психофізичної компетентності» як інтеграційної властивості (функціональної і особистісної готовності) людини, що забезпечує формування адаптаційних можливостей, розвиток розумової і фізичної працездатності, збереження та зміцнення здоров'я фахівця; визначенні динаміки показників розвитку психофізичних якостей майбутніх фахівців під впливом авторської методики застосування спортивних ігор у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки.

Практичне значення дослідження міститься у розробці авторської програми й методичного забезпечення навчального курсу «Фізичне виховання» для цілеспрямованого впливу на розвиток психофізичних якостей студентів на основі системного підходу з використанням засобів спортивних ігор; розробці навчально-методичного посібника «Психофізична підготовка студентів вищих медичних навчальних закладів» та експериментальної діагностичної методики оцінки техніко-тактичної і фізичної підготовленості майбутніх фахівців спеціальностей 7.12010001 «Лікувальна справа», 7.12010002 «Педіатрія» і 7.12010005 «Стоматологія» на основі впровадження спортивно-ігрових технологій у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки; створенні методичних рекомендацій для самостійної роботи майбутніх фахівців «Спортивні ігри для професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів»; удосконаленні педагогічних технологій фізичної підготовки майбутніх лікарів через упровадження спортивних ігор у процес викладання навчального курсу «Фізичне виховання» у вищих медичних навчальних закладах.

Професійно-прикладна фізична підготовка майбутніх фахівців повинна будуватися на основі концепції внутрішньої картини здоров'я та враховувати не лише їх біологічні і психоемоційні можливості, але й фізичні та соціальні резерви.

У подальшому дослідження передбачається провести вивчення інших проблем професійно-прикладної фізичної підготовки студентів у системі фізичного виховання медичних вищих навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Бобырева М.М. Совершенствование методики профессионально-прикладной физической подготовки студентов медицинских вузов: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / М.М. Бобырева. – Алматы, 2008. – 27 с.

2. Горяная Г.А. Методические рекомендации по использованию средств и методов физической культуры для подготовки студентов к специальным условиям будущей профессиональной трудовой деятельности / Г.А. Горяная. – К.: Изд-во Киевск. ун-та, 1983. – 16 с.
3. Евсеев С.П. Физическая культура в системе высшего профессионального образования: реалии и перспективы / С.П. Евсеев. – СПб., 2007. – С. 136.
4. Мандриков В.Б. Технологии оптимизации здоровья, физического воспитания и образования студентов медицинских вузов: монография / В.Б. Мандриков. – Волгоград : ВГТУ, 2001. – 332 с.
5. Мудрик В.І. Виховання інтересу до професійно-прикладної й фізичної підготовки у студентів / В. Мудрик // Теоретико-методичні пролблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. – Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – С. 339–343.
6. Ніколайчук І.Ю. Формування духовно-фізичних якостей студентів у системі фізичного виховання медичного університету: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / І.Ю. Ніколайчук; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2008. – 20 с.
7. Физическое воспитание и спортивное совершенствование студентов: современные инновационные технологии: научная монография / Под ред. проф. Раевского Р.Т. – Одесса: Наука и техника, 2008. – 616 с.
8. Фізичне виховання: Типова програма навчальної дисципліни для студентів вищих медичних навчальних закладів I-IV рівнів акредитації. – К., 2009. – 30 с.
9. Фізичне виховання та здоров'я: програма навчальної дисципліни (курс за вибором) для студентів вищих медичних навчальних закладів I-IV рівнів акредитації. – К., 2009. – 46 с.
10. Фурманов А.Г. Профессионально-прикладная физическая подготовка // Оздоровительная физическая культура: Учеб. для студентов вузов / А.Г. Фурманов, М.Б. Юспа. – Минск: Тесей, 2003. – С. 152-169.

On the basis of the researches conducted by the author it has been established, that the problem of forming of professional qualities and skills which need a future medical specialist during subsequent professional activity acquires in the modern terms of the special actuality. At the same time, the study of literary sources proved that scientists, determining the task of physical education of students of higher educational establishments, do not pay much attention to the ground of necessary professional psychophysical qualities of personality of doctor and does not light up influence of facilities of physical culture on education of such internalss, that stipulated the choice of theme of dissertation research.

The author of the article examines the professionally applied preparation of students-physicians as process of studies, which enriches an individual fund professionally useful motive abilities and skills, education of physical and directly related to them capabilities on which the professional capacity of future doctors depends straight or mediated.

The article shows the topicality of the necessity of perfection of the programs of the professionally applied physical preparation of students of higher medical educational establishments with the ground of health-improvement-training technology of physical education of future doctors, based mainly on the use of playing types of sport.

The researches of the author envisage the study of problems of the professionally-applied physical preparation in the system of physical education of medical higher educational establishments, in particular problem of forming of professional internalss and skills that need to the future medical specialist during further professional activity.

Keywords: *ground, method, professionally the applied physical preparation, theoretical principles, practical technologies, playing types of sport, medical establishments, students.*

УДК 372.4+7:615

Садова І.І.

Sadova I.

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ КОРЕКЦІЇ ЗДОРОВ'Я У РОБОТІ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

THE USE OF ART THERAPY TECHNOLOGIES OF CORRECTING HEALTH IN WORK WITH PUPILS OF PRIMARY SCHOOL

У статті описано нові технології корекції здоров'я учнів початкових класів; висвітлено принципи побудови арт-терапевтичної роботи в загальноосвітній школі; представлено теоретичні і методичні аспекти використання казкотерапії, ізотерапії та пісочної терапії у навчальному процесі початкової школи. Автором розглядається поняття «казкотерапії» як технології активізації пізнавальної діяльності молодших школярів. Пісочна терапія досліджується в контексті арт-терапії як невербальна форма корекції, де основний акцент робиться на творчому самовираженні дитини та розвитку сенсорного сприйняття. Ізотерапію (малюнкові техніки) описано як вид мистецтва, що удосконалює зорове сприймання, розвиває уміння спостерігати, аналізувати, запам'ятовувати.

У дослідженні визначено базові чинники дії методів арт-терапії на розвиток особистості учнів початкових класів та інтеграцію у сучасне суспільство дітей з особливими потребами; розкрито теоретичні підходи щодо процесу соціалізації дитини. Основні теоретичні узагальнення і підібраний комплекс практичних пропозицій можуть використовуватись у професійній діяльності педагогів, учителів, вихователів, батьків з учнями початкової школи, які переживають численні проблеми через обмеження функціональних можливостей.

Основні результати впроваджено у навчальний процес вищих педагогічних навчальних закладів і загальноосвітніх шкіл.

Ключові слова: арт-терапія, молодший школяр, дитина з особливими потребами, початкова школа, вчитель початкових класів, технології арт-терапії, казкотерапія, ізотерапія, пісочна терапія, здоров'я, корекція, соціалізація.

Унаслідок соціально-політичних, демографічних змін і глобальної екологічної кризи в Україні зростає кількість дітей, які страждають психічними і фізичними хворобами. На молодший шкільний вік припадає всього 10 % здорових дітей. При цьому невпинно зростають нервово-психічні, соматичні захворювання та вроджені аномалії. Окрім того, близько 90 % першокласників мають ті чи інші відхилення від норми. Почастішали випадки порушень психічного розвитку неорганічного походження, соціальної та педагогічної занедбаності, порушень поведінки, спілкування. Усе вищезазначене свідчить про нагальну потребу наповнити зміст початкової освіти турботою про здоров'я дітей [5]. Ідеться також про допомогу дитині в кризових ситуаціях, в оптимальній адаптації до нових соціально-економічних і політичних умов. Згідно із законами «Про освіту» (1991 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.), «Про охорону дитинства» (2001 р.), Державною програмою «Освіта (Україна ХХІ століття)» (1994 р.), Національною програмою «Діти України» (1996 р.), Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті (2002 р.) та іншими нормативними документами дітям гарантуються право на освіту, медичне обслуговування, культурний розвиток незалежно від їх соціального чи фізичного стану.

Проте сьогодні науковці ще мало приділяють уваги позитивному впливові мистецтва на розвиток особистості учня і ролі в цьому процесі початкової освіти. Таким чином, одним із

пріоритетних завдань сучасної вищої педагогічної освіти є формування вчителя нової генерації, спроможного системно і систематично здійснювати корекцію навчання й виховання дітей, опираючись арт-терапію.

Дана проблема є предметом поліфундаментальних досліджень спеціалістів багатьох галузей наукового знання. Крізь призму педагогіки, психології відбувається осмислення головних ліній проблеми (В.І. Бондар, С.І. Болтівець, Г.І. Бондаренко, Т.В. Данилова, Т.Д. Ілляшенко, А.В. Кігічак, М.П. Панток, А.М. Панов, В.Н. Синьов, О.Г. Хохліна, Т.І. Шульга та ін.). В Україні питання впливу арт-терапії на дітей досліджують багато вчених-теоретиків та практиків (Н.А. Каншоністова, В.І. Кондрашин, Л.Ф. Обухова, Л.К. Одинченко, М.В. Плоткін, О.Я. Чебикіна та ін.). Заслужують на увагу роботи, присвячені організації реабілітаційної роботи через методи арт-терапії (Т.Д. Зінкевич-Євстігнеєва, А.І. Копитін, А.Р. Панова, О.Л. Холстова, І.А. Малишевська, Л.В. Шаповал та ін.).

Актуальність порушеної проблеми та винятково важливе значення її розв'язання висвітлено у нашій статті.

Метою статті є розглянути методи арт-терапевтичної роботи вчителя з учнями початкових класів, які мають особливі потреби.

У сучасній науково-методичній літературі обґрунтовано доцільність використання сукупності форм, методів, моделей, технологій щодо формування всебічно розвинутої особистості. Проте, переважна більшість науковців акцентує увагу на власних інноваціях, не враховуючи суттєвого чинника, який знижує їх ефективність, – стан здоров'я учня. На думку І.А. Малишевської, не завжди виважене ставлення до регулювання динаміки фізичної, психічної та емоційної працездатності учнів не тільки знижує ефективність використовуваних методик, але й може призводити до погіршення стану їх здоров'я. Для збереження і зміцнення здоров'я учнів початкових класів необхідна науково обґрунтована система засобів, спрямована на поліпшення медичного, психологічного й педагогічного супроводу дитини в розвивально-освітньому середовищі початкової школи. Раціональний режим передбачає передусім чергування різних видів навчальної діяльності й відпочинку молодших школярів. Створення навчального середовища, спрямованого на оздоровлення учнів, передбачає впровадження системи методів і засобів, сприятливих для його всебічного розвитку, зміцнення і збереження їх здоров'я [5, с. 17].

Серед сучасних методів значне місце відводиться *арт-терапії*, яка має інсайторієнтовний характер та створює атмосферу довіри й уваги до внутрішнього світу дитини. Термін арт-терапія в перекладі з англійської означає «лікування, засноване на заняттях художньою творчістю» [4, с. 42]. Суть цього методу полягає у тому, що через малюнок, пісок, казку арт-терапія дає вихід внутрішній некомфортності і сильним емоціям, допомагає зрозуміти власні почуття й переживання. При цьому дитина навчається спілкуватися з навколишнім світом на рівні екосистеми, використовуючи образотворчі, рухові та звукові засоби. Вона має змогу самостійно висловлювати свої почуття, потреби та мотивацію поведінки, діяльності і спілкування, необхідні для її повноцінного розвитку та пристосування до умов довкілля.

Арт-терапевтична робота припускає широкий вибір різних образотворчих матеріалів [1, с. 10]: *фарби, олівці, воскові крейди, пастиль; для створення колажів або об'ємних композицій використовуються журнали, газети, шпалери, паперові серветки, кольоровий папір, фольга, плівка, коробки від цукерок, листівки, тасьма, мотузочки, текстиль; природні матеріали – кора, листя і насіння рослин, квіти, пір'я, гілки, мох, камінці; для ліплення – глина, пластилін, дерево, спеціальне тісто.*

Загальні правила арт-терапії:

1. Заняття не повинно тривати довше двох годин. Початковий етап передбачає підготовку «інструментарію»: фарби, олівці, папір, тканини, бісер, музичні інструменти, книжки тощо.

2. Основна частина – мистецтво. Арт-терапія суттєво відрізняється від власне заняття мистецтвом, адже зорієнтована не на результат, а на процес.

3. Поштовх дитини до обговорення. Якщо спершу доведеться запитувати в дитини, що вона намалювала чи що зіграла на музичному інструменті, то згодом малюнок аналізуватиме свій твір. Відповідно до дій та результату терапії можна зробити висновки про психологічний стан дитини.

Ізотерапія (малюнкові техніки) є традиційним напрямком арт-терапії. Малювання – це творчий акт, що дозволяє учневі початкової школи відчутти і зрозуміти себе, виявити думки і почуття, звільнитися від конфліктів, розвинути емпатію, вільно висловлювати свої мрії і сподівання. Даний вид мистецтва удосконалює зорове сприймання, розвиває мислення, уміння спостерігати, аналізувати, запам'ятовувати, виховує такі вольові якості, як вимогливість до праці, акуратність, чіткість у виконанні роботи, відповідальність.

З погляду Т. Ендрюс, малюнок для дітей є не мистецтвом, а мовою. У кожній лінії і у кожному кольорі є свій характер, свій настрій [7, с. 23]. Малюючи, дитина потрапляє в казку, наповнену радістю, взаєморозуміння, успіху.

«Малюнок надає речам форму, фарба – життя. Вона божественне дихання, що все оживляє», – писав В.О. Сухомлинський [6, с. 104].

Ізотерапія включає в себе величезну різноманітність малюнкових технік. Це хаотичний малюнок (каракулі, плями), діагностичний (домалюй картинку), сюжетний (наприклад, техніка «моя сім'я»), тематичний (ким я хочу бути у майбутньому), довільний (мій настрій в даний момент) і багато інших. Кожен з напрямків має свої особливості, рекомендовані способи проведення та використані матеріали. Дитина не повинна турбуватися про те, що може щось забруднити або зіпсувати. Також варто подбати про різноманітність засобів художнього самовираження: у дитини у вільному доступі повинні бути різнокольорові олівці, воскові крейди, фломастери, гуаш, запас паперу. Загалом, цього цілком достатньо, щоб займатися арт-терапією вдома.

Ось кілька прикладів найпростіших, але дієвих прийомів і методик, які можна застосувати з учнями початкової школи [3, с. 110].

- *Кольори та емоції.* Дитині пропонується скласти список основних емоцій, які може мати людина. Традиційно сюди включають 12 емоцій: 6 позитивних і 6 негативних (наприклад, радість, закоханість, комфорт, страх, тривога, біль та ін.). Потрібно запропонувати дитині намалювати кружечок певного кольору для кожної емоції та переконатися, що вона правильно розуміє значення всіх слів. За допомогою гами почуттів можна зрозуміти, який настрій у дитини, чи хвилює її щось.
- *Схема тіла.* Відмінна техніка для усвідомлення власного тіла і виявлення скарг дітей, що дає змогу через психіку вплинути на їхнє здоров'я і самопочуття. Потрібно запропонувати дитині намалювати себе різними кольорами. Після цього разом проаналізувати (можна задіяти гаму почуттів), що турбує дитину, які частини вона виділила і чому. Техніка обов'язково закінчується позитивним малюнком «яким мені хочеться бути». Ефект від таких малюнків, зазвичай, настає дуже швидко: техніка знімає легкі нездужання, а також більш глибоко впливає через підсвідомість на здоров'я дитини. В цілому, ізотерапія особливо успішна з молодшими школярами, але хаотичні малюнки можна почати практикувати і раніше.

Теми для малювання можуть бути різноманітними і торкатися як індивідуальних, так і групових проблем. Зазвичай теми малювання охоплюють:

1. Власне минуле і теперішнє («Моя найголовніша проблема», «Ситуації в житті, у яких я відчуваю себе невпевнено» тощо).
2. Майбутнє або абстрактні поняття («Ким би я хотів бути», «Три бажання», «Самотність», «Острів щастя» тощо).

Презентуючи власні роботи на різноманітних виставках, учні самовиражаються, зміцнюється впевненість у своїй значимості, силах, вони усвідомлюють себе як повноцінних членів соціуму.

На практиці роботи з учнями початкових класів добре зарекомендували себе малюнкові проби «Намалюй людину», «Намалюй неіснуючу тварину», «Малюнок сім'ї», малюнок «Будинок, дерево, людина». Усі вони є засобами діагностики особистості дитини (та дорослого), а також діагностики внутрішніх стосунків з погляду дитини.

У роботі з учнями початкових класів використовують *казкотерапію*. В українській педагогічній науці роботу із застосуванням казкових мотивів та образів запровадив В.О. Сухомлинський, який приділяв значну увагу використанню казки при роботі з дітьми – навчання у школі не можливе не тільки без слухання, але і без створення казки [6, с. 303]. За твердженням названого педагога, завдяки казці дитина пізнає світ не лише розумом, а й серцем. До казок зверталися у своїй творчості відомі педагоги та психологи: Е.Е. Фромм, Е.А. Берн, Е. Гарднер, А.А. Менегетті, М.О. Осорина, О.Р. Петрова, Р.П. Азовцева, Т.Д. Зінкевич-Євстигнеєва [2].

Т.Д. Зінкевич-Євстигнеєва запропонувала курс казкотерапії, який включає безліч прийомів і форм роботи з учнями початкових класів [2, с. 246]: *аналіз казок; розповідання казок; переписування казок.*

Привабливість казок для розвитку особистості учня початкової школи полягає у наступному [3, с. 23]: відсутність у казках дидактики, моралі; відсутність чітких персоніфікацій; образність і метафоричність мови; психологічна захищеність; наявність таємниці.

Пісочна терапія в контексті арт-терапії є невербальною формою корекції, де основний акцент робиться на творчому самовираженні дитини. Пісок також розвиває сенсорне сприйняття дитини, моторику рук та фантазію, дає змогу відпочити, заспокоїтись.

Оснащувати кабінет варто двома дерев'яними ящиками прямокутної форми розміром 50x70x8. Один з підносів використовується для сухого, а інший – для вологого піску. Дно і внутрішню частину бортів потрібно пофарбувати у блакитний колір, що символізує воду і несвідоме, зовні піднос повинен мати бежевий колір, який символізує пісок і свідомість. Пісок займає приблизно одну третину обсягу ящика, він має бути чистим, просіяним. Важливо, щоб він був приємним на дотик.

Для пісочної терапії необхідно підібрати предмети різної тематики:

- Тварини як дикі, так і домашні.
- Деревя, кущі, квіти та інші рослини.
- Природний матеріал: камінчики, мох, кора дерев, плоди дерев, мушлі, корали, пір'я, сухі гілки, засушені квіти.
- Різнокольорові скляні та кришталеві кульки та багато іншого.

Тривалість однієї пісочної терапії з дітьми у середньому 20-30 хв. Основна ідея пісочної картини відображає актуальні життєві цінності, потреби, «зону найближчого розвитку» дитини [2, с. 183]. Іншими словами, основна ідея розповідь нам про те, що є для дитини найбільш потрібним у даний момент. Фігурки, які потрапили у лівий кут символізують процеси, пов'язані з минулими спогадами дитини. Фігурки, що знаходяться в центральній частині, можуть відображати те, про що в даний момент думає, фантазує дитина. У правий кут, як правило, потрапляють фігурки, які відображають мрії.

Проаналізований метод дозволяє гармонізувати внутрішній душевний хаос, що панує у душі дитини, за допомогою зміни ставлення до себе, до свого минулого, теперішнього і майбутнього, в цілому до своєї долі. Арт-терапія – це техніка, яка заснована на творчості та допомагає учневі початкової школи змінити внутрішні переживання, страхи, надії і викласти їх у малюнку чи іншому виді діяльності. Арт-терапія допомагає зрозуміти проблему і розглянути варіанти її вирішення, тому є необхідною в роботі не лише для психологів, а й вчителів початкових класів.

Отже, створення навчального середовища, спрямованого на оздоровлення учнів з особливими потребами, передбачає впровадження системи оздоровчих впливів, у тому числі і арт-терапевтичних засобів, сприятливих для його всебічного розвитку, зміцнення

і збереження його здоров'я. Арт-терапія – це позитивний вплив природної інформації на учня з метою формування активної операційно-діяльнійної життєвої позиції та збереження його особистого здоров'я. Водночас, розглядаємо арт-терапію як специфічну педагогічну технологію збереження і корекції здоров'я учнів та активізації їх пізнавальної діяльності на засадах впливу об'єктів природного оточення, як педагогічне «лікування» засобами мистецтва у навчально-виховному процесі початкової освіти. Арт-терапія використовує можливості мистецтва для досягнення позитивних змін в інтелектуальному, соціальному, емоційному й особистісному розвитку дитини. Творчий характер занять допомагає учневі відкривати у собі щось нове, краще розуміти себе, розвивати свої відносини з людьми, природою та світом. Терапія творчим самовираженням не лікувальна, а цілюща, вона спрямована не на ліквідацію тих чи інших симптомів і станів, а на розвиток дитиною своїх відносин зі собою та світом.

Потребує подальшого дослідження, на наш погляд, проблема розробки арт-терапевтичних технологій як чинника збагачення творчості вчителя початкової школи.

Список використаних джерел

1. Бетенски М.І Что ты видишь? Новые методы арт-терапии / М.І. Бетенски. – СПб: Эксмо-пресс, 2012. – 126 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. – СПб.: Речь, 2005. – 345 с.
3. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.
4. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии / А.И. Копитин. – СПб.: Питер, 2012. – 314 с.
5. Малишевська І.А. Методика використання природотерапевтичних засобів у професійній підготовці майбутнього вчителя : методичні рекомендації / І.А. Малишевська. – Умань : Алмі, 2010. – 47 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. Т. 3. – К. : Рад. школа, 1977. – 659 с.
7. Эндрюс Т. Искусство лечения цветом / Пер. с англ. О. Матвеевой. – М.: ЦАИ, 2008. – 176 с.
8. Pavlicevic M. Music Therapy in Context: Music, Meaning and Relationship / M Pavlicevic. – London-Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2000.

This article describes the new technologies of health correction of primary school pupils; it highlights the principles of art therapy work in a secondary school; theoretical and methodological aspects of using fairytale therapy, isotherapy and sand therapy were displayed in the learning process of primary school. The author examined the concept of the «fairytale therapy» as the technology of the activation of cognitive activity of juniors. Sand therapy is studied in the context of art therapy as a form of non-verbal correction, where the emphasis is on the creative self-expression and development of the child sensory perception. Art therapy (drawing techniques) is described as an art form that improves visual perception, develops the ability of pupils to observe, analyze and memorize.

The study defined the basic factors of the art therapy methods for personality development of primary school pupils and the integration in modern society of children with special needs; it was discovered the theoretical approaches on the process of socialization of the child. The main theoretical generalization and chosen set of practical suggestions can be used in professional work of teachers, educators, parents with children who experience multiple problems due to limitations of the functional resources.

The basic results are inculcated in the educational process of the higher educational establishments and secondary schools.

Key words: art therapy, a junior, a child with special needs, primary school, primary school teacher, art therapy technologies, fairytale therapy, isotherapy, sand therapy, health, correction, socialization.

УДК 159.922.8

Харченко С.В.

Kharchenko S.

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО
САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ**
**PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF SENIOR PUPILS'
PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION**

У статті описано особливості професійного самовизначення учнів юнацького віку, з'ясована роль інтересів та здібностей у професійному самовизначенні школярів, вказано особистісні характеристики, які сприяють успіху молодій людині в професійній діяльності, а також показано основні відмінності, що існують у старшокласників при побудові власної життєвої перспективи та стратегії. Старший підлітковий вік – час вибору людиною свого життєвого шляху. Питання, пов'язані з соціальним, особистісним і професійним самовизначенням, стають у цьому віці центральними. Роздуми про свої життєві перспективи, експериментування з різними соціальними ролями, пошук відповідей на питання про сенс життя займає провідне місце в житті випускника. Актуальним стає прагнення діяти відповідно до своїх ціннісних установок, ідеалів, інтересів; готовність брати відповідальність за своє життя. Професійне самовизначення є винятково важливим етапом у житті кожної людини, оскільки правильно здійснений професійний вибір зумовлює успішність професійної діяльності особистості та її психологічний комфорт. Більш того, професійне самовизначення опосередковано впливає й на рівень соціально-економічного розвитку та добробут суспільства, адже правильно обрана стратегія вибору особистістю майбутньої професії забезпечує не лише її власний життєвий і професійний успіх, але й дозволяє їй зробити максимальний внесок процвітання своєї держави. Найвищим виявом життєвого самовизначення можна вважати особистісне самовизначення – це віднайдення самотнього образу «Я», постійний його розвиток та утвердження в суспільстві. Також виокремлено у статті провідні риси життєвої перспективи як психологічного феномену з позицій статевовікових розбіжностей.

Ключові слова: професійне самовизначення, статевовікові відмінності, життєва перспектива, життєва стратегія, юнацький вік, самовизначення.

Останнім часом помітно зріс інтерес до вивчення юності як одного з визначальних етапів життєвого шляху. У вітчизняній науці прийнято розглядати юність як самостійний період розвитку людини, її особистості та індивідуальності.

У своєму житті людина виступає, з одного боку, як продукт біологічної еволюції, з другого боку, – це продукт і суб'єкт суспільних відносин зі своїми індивідуальними особливостями. Людина як особистість відображає всю сукупність її соціально-психологічних якостей, які формуються в різних видах суспільної діяльності. Тому людина виступає як творець всіх матеріальних і духовних благ, що задовольняють не тільки її біологічні, але і соціальні потреби в незалежному, свідомому соціальному виборі, у здатності реалізувати себе в інших людях. Таким чином, у юнака формується уявлення про власну життєву перспективу, тобто ті власні потенційні можливості, які він здатен реалізувати.

Ставлення до самовизначення починає виявлятися вже в молодшому підлітковому віці, формується і включається в Я-концепцію на межі підліткового і юнацького віку. Саме тому

актуальним є вивчення уявлень про власну життєву перспективу вікової групи підлітків та юнаків. Питання професійної орієнтації старшокласників актуалізується тим, що саме юнацький вік, достатньо складний за своїми психологічними та фізіологічними параметрами, припадає інтенсивне професійне самовизначення.

Професійне самовизначення є винятково важливим етапом у житті кожної людини, оскільки правильно здійснений професійний вибір зумовлює успішність професійної діяльності особистості та її психологічний комфорт. Більш того, професійне самовизначення опосередковано впливає й на рівень соціально-економічного розвитку та добробут суспільства, адже правильно обрана стратегія вибору особистістю майбутньої професії забезпечує не лише її власний життєвий і професійний успіх, але й дозволяє їй зробити максимальний внесок процвітання своєї держави.

Безсумнівно, у даному віці ми можемо прослідкувати і статеві відмінності в побудові власної життєвої перспективи та формуванні уявлень про майбутню життєву стратегію.

Значний внесок у дослідження проблематики життєвого шляху внесли як зарубіжні (А. Адлер, Е. Берн, Ш. Бюлер, Е. Еріксон, Ж. Піаже, К. Юнг), так і радянські та вітчизняні вчені (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Є.І. Головаха, О.О. Кронік, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн, Л.В. Сохань, Т.М. Титаренко та ін.).

Активна побудова власної життєвої перспективи особистості припадає на старший підлітковий та юнацький вік. Юнацький вік – час відповідального життєвого самовизначення особистості (Л.І. Божович, Н.Є. Бондар, М.Й. Боришевський, І.С. Булах, Л.С. Виготський, М.Р. Гінзбург, Є.І. Головаха, І.С. Кон, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко та ін.). Випробовування різних соціальних ролей та видів діяльності, розвиток рефлексії закладають фундамент для вироблення молодю людиною активної життєвої позиції, власної філософії життя.

Аналіз результатів соціально-психологічних, а також психолого-педагогічних досліджень засвідчив, що автори розглядають життєве самовизначення особистості як основне новоутворення юнацького віку.

Виходячи з окресленої проблематики, мета статті полягає в розкритті особливостей професійного самовизначення у ранньому юнацькому віці, з'ясуванні ролі інтересів та здібностей у виборі старшокласниками свого життєвого шляху, а також вивчення статево-вікових відмінностей у формуванні уявлень про власну життєву перспективу у старшокласників. У зв'язку з цим нами було наведено результати анкетного дослідження життєвої спрямованості та життєвих планів старшокласників.

Соціальні потреби набувають свою актуальність у старшому підлітковому та юнацькому віці. Період 15-17 років виступає як соціально-психологічне явище, яке характеризується конкретними обставинами розвитку суспільства і якісними змінами у формуванні самосвідомості, становлення особистості підлітка. Процес розвитку самосвідомості підлітка відбувається на різних рівнях, які відображені в послідовних стадіях становлення особистості: визнання самостійності в 9-10 років; розгортання потреби в суспільному визнанні в 12-13 років; усвідомлення своєї причетності в 14-15 років, активний пошук шляхів розвитку наочно-практичної діяльності в 16-17 років. На даних стадіях відбувається усвідомлення підлітком себе в системі суспільних відносин, реалізація потреби в самоутвердженні, у самовдосконаленні.

Життєвий шлях індивіда є результатом його прагнень – у певних визначених ситуаціях необхідно реалізувати оптимальний варіант життєвого проекту, використовуючи наявні ресурси і керуючись індивідуальними цілями й бажаннями. Якщо в минулому індивід у своїх планах і діях піддавався впливу суспільних структур, то внаслідок він і особи, що його оточують, свідомо чи ні сприяють зміні цих структур у сьогоденні чи майбутньому [6, с. 104].

Одним із ключових при вивченні життєвої перспективи є поняття самовизначення. Співвідношення різних видів самовизначення в часовому контексті розглядає Р.М. Гінзбург [1]. Відповідно до його моделі особистісне самовизначення задає значущу орієнтацію на досягнення певного рівня в системі соціальних відносин, тобто задає соціальне самовизначення. На основі соціального самовизначення виробляються вимоги до конкретної професійної області, здійснюється професійний вибір.

Власна життєва перспектива, якщо вона є усвідомленою і реалістичною, завжди конструюється особистістю виходячи із стану розвитку суспільства і людства загалом, специфіки життєвого середовища, а також із індивідуальних інтелектуально-психологічних особливостей. Особистість є складною структурою, специфічним утворенням, яке поєднує всі ланки суспільного життя: макро-, мезо- та мікро-середовище, робить їх полем власної активності, життєздійснення [6, с. 106].

Самовизначення більшості старшокласників носить спонтанний і випадковий характер, а проектування власного майбуття відбувається під впливом широкого спектру чинників, що мають різні вагові коефіцієнти: бажання продовжити навчання в конкретному професійному учбовому закладі; професія батьків; шкільні предмети, якими хотілося б займатися більш поглиблений; власний практичний досвід роботи; приклади і досвід друзів, знайомих; заради батьків або інших родичів; рекомендації вчителів; упевненість в своїх здібностях; інтуїтивне прийняття рішень [5].

Разом з тим, для частини старшокласників питання про вибір життєвого шляху залишається не визначеним до закінчення школи, нечіткими є уявлення про своє життєве призначення.

Одним із найважливіших факторів, які впливають на вибір професії і в подальшому на професійну успішність, є інтерес. Перші вияви інтересу до практичного застосування набутих знань, до питань практичного життя з'являються в підлітковому віці. Основою для адекватного професійного вибору є формування пізнавальних інтересів та професійної спрямованості, розвиток яких характеризується стадіальністю. Головей Л.А. виділяє чотири етапи становлення інтересів [2, с. 109]: 12-13 років інтереси нестійкі, слабо інтегровані, не пов'язані зі структурою індивідуально-психологічних особливостей і є переважно пізнавальними; 14-15 років більш високий рівень стійкості інтересів, їх інтеграція, включення в загальну структуру індивідуальних та особистісних властивостей; 16-17 років посилюється інтеграція інтересів, відбувається їх диференціація відповідно зі статтю, має місце об'єднання пізнавальних та професійних інтересів, посилюється взаємозв'язок інтересів з індивідуально-психологічними властивостями; з 18 років починається етап початкової професіоналізації, відбувається звуження пізнавальних інтересів через сформовану професійну спрямованість та вибір професії. Інтереси цього етапу є основою для формування професійної спрямованості особистості та адекватного, свідомого професійного вибору.

Професійний вибір зумовлюється ще й особливостями характеру людини, схильностями, здібностями. Здібності людини формуються на основі задатків. Задатки – це вроджені передумови розвитку здібностей. Задатки і здібності впливають на інтереси, нахили і потреби людини. Між задатками, здібностями та інтересами існує певний взаємозв'язок: здібності не лише виявляються, але й розвиваються в тому виді діяльності, який під впливом інтересу обрала людина.

Запорукою успіху молодої людини в професійній діяльності в сучасному суспільстві є також особистісні характеристики, зокрема: упевненість у собі, активна життєва позиція, прагнення до самовдосконалення, реалізації власних здібностей.

Життєва перспектива – це потенційна можливість розвитку особистості, неминучість певних змін у майбутньому житті. Тобто особистість активно впливає на обставини власного життя, здійснює вчинки, здатні змінити життєві перспективи [3, с. 318].

Разом з тим, відсутність перспектив – це несприятливі умови для самовияву. На кожному етапі життєвого шляху доцільними є змістові реалістичні перспективи, що відповідають попередньому рівню досягнень, особливостям віку, потенційним можливостям людини. Реальні перспективи потребують розуміння тієї життєвої ситуації, яка на сьогодні склалася, свого місця у ній, власного вчинкового потенціалу, найближчих цілей [7, с. 87].

Аналізуючи статевовікові відмінності у структурі життєвої перспективи старшокласників, І.С. Кон пише, що якщо число хлопців і дівчат, стурбованих своїм справжнім «Я», в підлітковому і юнацькому віці практично однакове, то в 15-17 років різко збільшується заклопотаність своїм майбутнім «Я». Він також відзначає, що у підлітковому віці хлопцям, на відміну від дівчат, не завжди вдається формування нової часової перспективи, нерідко загострене почуття безповоротності часу поєднується в юнацькій свідомості з небажанням помічати його течію з уявленням про те, ніби час зупинився [4].

Проведене нами анкетне дослідження старшокласників показало, що життєва перспектива у досліджуваних старшокласників пов'язана з почуттями дорослості та самостійності у виборі. Зокрема, наведемо більш конкретні дані, що допоможуть зрозуміти статевовікову специфіку уявлень про життєву перспективу у старшому шкільному віці.

В опитуванні взяли участь 116 осіб (66 хлопців, 50 дівчаток) з 5 шкіл м. Кролевеця Сумської області. З них 65 учнів – 9-х класів, 51 учень – 11-х класів. Серед всі опитані 64% дітей живуть у повних сім'ях, 33% – з одним із батьків і 3% в прийомній сім'ї.

Як ми вже зазначили, старший шкільний вік характеризується активним формуванням так званого відчуття дорослості, яке є показником певного рівня самосвідомості і грає важливу роль у формуванні ціннісних орієнтацій старшокласників.

Одне з питань анкети направлене безпосередньо на виявлення представлення старшокласників про дорослість. Пропонувалося декілька варіантів відповідей, серед яких можна було вибрати не більше двох. Було встановлено, що своє уявлення про дорослість 65% опитаних старшокласників пов'язують в першу чергу зі створенням власної сім'ї, а також в значній мірі (51%) з отриманням освіти і влаштуванням на роботу (46%). Позиції дівчаток і хлопчиків в даному питанні дуже близькі. Відмінність лише в тому, що дівчатка (56%) більш орієнтовані на отримання освіти, ніж хлопчики (47%). Ці факти свідчать про реалістичність представлень старшокласників про майбутнє.

Однією із задач дослідження було визначення готовності випускників до різних життєвих ситуацій. Більшість опитаних – 85% – відповіли, що визначилися з вибором професії. Отже, школою на високому рівні здійснюється профорієнтаційна підготовка. Що стосується готовності до решти життєвих ситуацій, таким як: трудова діяльність, подолання життєвих труднощів, ділова співпраця з іншими людьми, прийняття відповідальності за свої рішення, створення власної сім'ї, то до них вважають себе підготовленим близько половини опитаних. Важливо відзначити низьку (15%) готовність випускників до участі в суспільно-політичному житті суспільства.

Отже, недостатнє формування життєвої позиції молоді в політичних питаннях може привести до зниження виборчої активності і громадянської відповідальності. Це тим більше важливо, що сьогоднішні підлітки – завтрашні активні учасники соціальних процесів.

Порівнюючи показники хлопців і дівчат при відповіді на це питання, можна спостерігати значну різницю (14%) при відповіді на питання по наступних позиціях. Хлопці виразили велику готовність до трудової діяльності, тоді як дівчата – до прийняття відповідальності за свої рішення; також дівчата виразили велику готовність до створення власної сім'ї.

Аналіз матеріалів дослідження показує сформованість у більшості старшокласників планів на майбутнє. В таблиці представлені як показники по групі в цілому, так і порівняльні дані по групах: дівчаток і хлопчиків, дев'ятикласників і одинадцятикласників.

Таблиця 1

Життєві плани випускників, у % до числа опитаних

Плани на майбутнє	Всього	Хлопчики	Дівчатка	9 кл.	11 кл.
Отримання початкової професійної освіти	16,4%	21,2%	10%	26,2%	2%
Отримання середньої спеціальної освіти	29,3%	22,7%	38%	40%	15,7%
Отримання вищої освіти	46,6%	43,9%	50%	27,7%	70,6%
Влаштування на роботу	17,2%	15,2%	20%	23,1%	9,8%
Служба в армії	8%	13,6%	-	9,2%	5,9%
Створення сім'ї	4%	3%	6%	7,7%	-
Мешкання в рідному місті	3%	3%	21%	4,6%	-

З табл. 1 видно, що відмінність в установках на отримання випускниками вищої освіти у дівчаток і хлопчиків незначна (44% і 50%). Можна відзначити, що кількість одинадцятикласників, які планують отримання вищої освіти, практично в три рази перевищує кількість дев'ятикласників, які планують навчання у ВНЗ. Така націленість старшокласників на отримання вищої освіти може свідчити з одного боку, про її престиж, з іншого – про те, що вона розглядається випускниками як один зі шляхів досягнення життєвого успіху, більш міцних гарантій працевлаштування.

З числа опитаних, які визначили свої життєві перспективи після закінчення школи, 17% старшокласників планують влаштуватися на роботу, 8% – служити в армії, 4% – створити сім'ю, 3% – хотіли б залишитися в рідному місті.

У цьому дослідженні мотиваційна сфера професійного самовизначення вивчалася з наступних позицій: матеріальне благополуччя, кар'єрне зростання, корисність результатів професійної діяльності, престижність професії, можливість використовувати і розвивати свої здібності, а також зміст професійної діяльності.

Вибір професії розглядається респондентами як засіб досягнення певної мети (кар'єра, можливість мати високий заробіток і т.д.). Результати дослідження показали, що старшокласників при виборі професії привертає перш за все «високий заробіток». Даний пункт відзначили 92% опитаних (у тому числі 86% дівчаток і 96% хлопчиків).

Друге місце по частоті зустрічається відповідей – «можливість зробити кар'єру» (71%–62% хлопчиків, 82% дівчаток).

На третьому місці опинилася «престижність професії», її вибрали 66% респондентів, у тому числі 60% хлопчиків і 74% дівчаток.

Результати опитування свідчать також про те, що дівчатка в значній мірі, ніж хлопчики прагнуть зробити кар'єру в своїй професії. В той же час старшокласники не особливо цікавляться змістом професійної діяльності, на це вказують 12% відповідей. Тільки 36% опитаних школярів вважають, що професійна діяльність повинна відповідати їх можливостям.

Орієнтуються на корисність результатів професійної діяльності 22% школярів, серед них 12% дев'ятикласників і 35% одинадцятикласників. На вдосконалення власної особистості в професійній діяльності (можливість розвивати свої здібності) вказали 35% випускників, серед них 39% хлопчиків 28% дівчаток. Дівчата випереджають хлопців по прагненню бути зайнятими престижною роботою (74% дівчаток 60% хлопчиків) і мати нагоду зробити кар'єру (82% дівчаток, 70% хлопчиків).

Отже, основними доводами, якими керуються випускники при виборі професії, є можливість досягнення матеріальних благ, набуття соціального статусу; лише 35% старшокласників (28% дівчаток і 39% хлопчиків) хотіли б за допомогою вибраної професії розвивати свої здібності, бути корисними суспільству, при цьому зміст професійної діяльності йде на другий план.

На наш погляд, досягнення цілей формування продуктивних уявлень про власну життєву перспективу забезпечує життєве самовизначення старшокласників, як хлопців, так і дівчат, визначення життєвого плану, реалізацію інтересів юнаків та дівчат, встановлення активної взаємодії з соціумом, визначення власного ставлення до актуальних проблем соціальної групи, реалізацію потреби в соціальній безпеці, ефективну організацію учбової і професійної діяльності.

Цілеспрямовану роботу по формуванню уявлень про життєву перспективу слід проводити саме для старшокласників, оскільки крім досягнення конкретних цілей в самовизначенні юнаків та дівчат вони ще направлені на розвиток умінь і навичок самостійної роботи, виражати власну позицію і аргументувати її, збагатити свій соціальний досвід, проявляти індивідуальність, проявляти творчий підхід до вирішення нестандартних ситуацій.

Список використаних джерел

1. Гинзбург М.Г. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Г. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3.
2. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – К. : Наукова думка, 1988. – 144 с.
3. Гуляс І.А. Життєва перспектива особистості як предмет теоретико-методологічного аналізу / І.А. Гуляс // Проблеми сучасної психології. – 2011. – Вип. 12. – С. 315-324.
4. Кон И.С. Какими они себя видят / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1985.
5. Лернер П.Е. Новые педагогические технологии: дань моде или требование профессиональной этики / П.Е. Лернер // Высшее профессиональное образование, 1996. – № 1.
6. Ненчук О.М. Фактори становлення життєвої перспективи особистості / О.М. Ненчук // Грані. Рубрика «Соціологія». – 2010. – № 6 (74). – С. 103-107.
7. Панок В.Г. Психологія життєвого шляху особистості : [Монографія] / В.Г. Панок, Г.В. Рудь. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 280 с.

This article describes the features of professional self-determination of senior pupils. The role of interest and abilities of pupils in self-determination is defined, personal characteristics, that contribute to the success of young person in the professional activity, are pointed and also the main differences, that exist in seniors at the time of construction of their own vital prospect and strategy are shown .

The age of is the time when a person should choose his own life way. Questions which are connected with social, personal and professional self-determination, become really important at this age. Thinking about life perspectives, experimenting with different social roles, searching of answers to questions about the meaning of life, take the main place in the life of a graduate. A desire to act according to their values, ideals and interests; the willingness to take the responsibility for their lives, have become really actual.

The professional self-determination is an important step in the life of every person, because correctly done professional choice determines the success of professional activity of this person and her psychological comfort. Moreover, the professional self-determination has a great influence on the level of socioal-economic development and the welfare of society, because correctly chosen strategy of choosing the future profession, provides not only her life and professional success, but also allows to make a great contribution into the prosperity of the country.

The highest expression of life-determination is personal self-determination, a finding of original image "I", its permanent development and establishment in the society . The leading lines of vital prospect are also selected as psychological to the phenomenon from positions of sexual-age-old disagreements.

Keywords : professional self-determination, sexual-age-old differences, life perspective , life strategy, youth age, self-determination .

УДК 37.091.212:57

Шапран Ю.П.

Shapran Y.

СУТНІСНІ ОЗНАКИ, СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ І ВИМІРЮВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ- БІОЛОГІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

THE ESSENTIAL FEATURES, STRUCTURAL COMPONENTS AND MEASUREMENT OF THE ECOLOGICAL COMPETENCE OF THE BIOLOGY STUDENTS AT PEDAGOGICAL UNIVERSITY

У статті проведений аналіз сучасних підходів науковців до визначення сутнісних ознак і структури екологічної компетентності. Запропоновано змістове тлумачення поняття «екологічна компетентність учителя біології». Екологічну компетентність визначаємо як інтегративну якість високомотивованої особистості, що проявляється у рівні її екологічної освіти та готовності до реалізації особистісного потенціалу під час творчої педагогічної діяльності, вдосконаленні набутого досвіду та прагненні до безперервної самоосвіти. Серед сутнісних ознак екологічної компетентності студентів-біологів варто відмітити їх ціннісні орієнтації, мотивацію до здійснення екологічно спрямованої діяльності, володіння системою екологічних знань і досвідом природоохоронної діяльності, здатністю до комунікативної взаємодії у сфері екологічної діяльності, прагненням до професійного удосконалення і особистісного саморозвитку впродовж життя. У структурі екологічної компетентності виокремлюємо мотиваційно-ціннісний (сукупність потреб, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій, спрямованість на реалізацію екологічно спрямованих професійних здібностей); когнітивно-діяльнісний (сукупність екологічних знань, умінь і навичок, практична готовність до здійснення екологічно доцільної діяльності) та особистісно-рефлексивний (сукупність важливих для екологічної діяльності особистісних якостей – співробітництво, гуманізм, відповідальність, комунікативність, емпатійність, оптимізм, емоційна стійкість, рефлексія тощо) компоненти. Обговорюються результати діагностування екологічної компетентності студентів-біологів. Наведена авторська класифікація видів ставлення майбутніх учителів біології до довкілля.

Ключові слова: екологічна компетентність, професійна компетентність, професійна підготовка, структура екологічної компетентності, екологічна освіта, діагностика екологічної компетентності, студенти-біологи.

Складна екологічна ситуація у світі спонукає цивілізоване людство до пошуку нових форм, методів та технологій екологічної освіти молоді з метою запобігання споживацького ставлення до природних ресурсів. Однією із найважливіших причин загрозливих викликів сьогодення є екологічна безграмотність населення, відсутність розуміння наслідків свого втручання в природні процеси. Екологічне виховання у сьогоденні постає умовою виживання суспільства, а екологічна освіта набуває ознак пріоритетності в педагогічній теорії і практиці. В умовах модернізації освіти і загрози екологічних кризових станів особливо актуальним є набуття молоддю екологічної компетентності, яка є складовою життєвої компетентності. На жаль, зазначений вид компетентності науковцями до сьогодні не віднесено до групи ключових. Це, швидше за все, пов'язано із традиційним підходом до відбору змісту освіти, в якому екологізації навчання відведено другорядне місце. Професійна підготовка сучасних фахівців повинна змістити акценти на врахування екологічності навчання. Визначальну роль у цьому

процесі мають відігравати вчителі природничих спеціальностей (біології, хімії, географії), бо саме вони досконало володіють відповідними екологічними знаннями, вміннями й арсеналом спрямованого екологічного впливу на особистість.

Отже, проблема формування екологічної компетентності студентської молоді є актуальною, набуває ознак домінантності у системі вищої освіти та потребує подальшого її висвітлення у сучасній психолого-педагогічній літературі.

Ґрунтовний аналіз наукових джерел засвідчує, що більшість досліджень присвячено проблемі формування *екологічної культури* (Л. Білик, Т. Вайда, Н. Грейда, М. Дробноход, Н. Єфіменко, О. Лазебна, Л. Лук'янова, О. Пономарьова, С. Шмалей та ін.).

Теоретичні засади *екологічної компетентності* розглядаються в працях С. Бондар, Г. Бордовського, А. Гагаріна, С. Глазачова, С. Головіна, К. Корсак, А. Маркової, Г. Папуткової, В. Стрельнікова, Л. Хоружої, І. Ящук та ін. Основні підходи до формування екологічної компетентності, з'ясування її сутності та структури визначено в працях О. Гуренкової, О. Колонькової, В. Маршицької, О. Пруцакової, Н. Пустовіт, Л. Руденко, Л. Титаренко, С. Шмалей та ін.

Метою написання статті є визначення сутності, структури екологічної компетентності та з'ясування ступеня її сформованості в майбутніх учителів біології.

Вагоме значення у формуванні екологічної компетентності належить педагогічним університетам, оскільки у них створені необхідні умови для формування стійкої екологічної позиції студентської молоді, усвідомлення власної причетності до екологічних проблем, урахування у професійній, суспільній і побутовій сферах наслідків впливу на довкілля. Учитель-практик має великі можливості щодо формування аналогічних компетентностей у своїх вихованців.

Визначення рівнів компетентності випускників вищих педагогічних навчальних закладів передбачає з'ясування сутності та структури цього феномену, розробку комплексної діагностики.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав підстави стверджувати про абівалентність визначення поняття екологічної компетентності як складової професійної компетентності майбутніх фахівців. Так, у дослідженні Л. Титаренко процес формування екологічної компетентності особистості розглядається через призму цінностей і мотивів поведінки особистості, які детерміновані зовнішніми виховними впливами та діяльністю людини. Водночас сам процес детермінації, як зазначає автор, варто розуміти як шлях переломлення зовнішніх виховних впливів у внутрішні процеси особистості – її спрямованість, інтереси, потреби, мотиви та ін. У цьому розумінні основою формування екологічної компетентності виступає індивідуальний досвід особистості спілкування з природою [7, с. 39]. Екологічна компетентність, на думку В. Маршицької, – це здатність особистості до ситуативної діяльності в побуті та природному середовищі, коли набуті екологічні знання, навички, досвід і цінності актуалізуються в умінні приймати рішення і виконувати адекватні дії, усвідомлюючи їх наслідки для довкілля [4, с. 21].

Л. Руденко екологічну компетентність пов'язує не лише з підготовленістю і здатністю людини до практичного розв'язання екологічних завдань, але й наявністю у неї ряду особистісних якостей у поєднанні з необхідним запасом знань і умінь ефективно діяти у проблемних ситуаціях [6, с. 25]. Л. Юмашева, І. Перфілова, Т. Соколова, продовжуючи думку попереднього автора, стверджують, що формування екологічної компетентності студентів ВНЗ є неперервним процесом їх постійного включення в екологічну діяльність шляхом отримання досвіду участі в практичних справах збереження та покращення стану навколишнього середовища, розвитку екологічно значущих особистісних якостей, таких як гуманність, емпатійність, дбайливість на підґрунті використання технології активного навчання [8, с. 161].

О. Гуренкова вважає, що екологічна компетентність майбутніх фахівців ґрунтується на системі знань про навколишнє середовище (соціальне і природне у їх взаємозв'язку

і взаємозалежності), практичному досвіді використання знань для розв'язання екологічних проблем на локальному й регіональному рівнях; усвідомленій потребі спілкування з природою та бажанні брати особисту участь у її відновленні й збереженні [2, с. 73]. О. Гагарін зазначає, що екологічна компетентність як інтегративна характеристика особистості включає екологічні знання; уявлення про характер і норми взаємодії людини з навколишнім середовищем; уявлення про природу як найважливішої цінності; готовність, вміння розв'язувати екологічні проблеми; досвід участі у практичних справах щодо збереження та поліпшення стану навколишнього середовища; екологічно значущі особистісні якості (гуманність, емпатійність, ощадливість, «екологічну» відповідальність за результати діяльності) [1, с. 49].

Отже, формування екологічної компетентності науковці пов'язують із набуттям майбутніми фахівцями: системи знань, умінь та навичок у сфері екологічної діяльності; індивідуального практичного досвіду особистості у спілкуванні з природою із урахуванням її цінностей, мотивів і потреб, бажанні брати особисту участь у її відновленні та збереженні; здатності особистості до ситуативної екологічно доцільної діяльності в побуті та природному середовищі; екологічної культури; певних особистісних якостей (гуманності, емпатійності, відповідальності, активності, ініціативності тощо).

При розгляді структури екологічної компетентності більшість науковців використовують компетентнісний підхід. Так, Л. Панфілова в її структурі виокремлює змістовий, діяльнісний і особистісний компоненти [5], Л. Лук'янова, О. Гуренкова – аксіологічний, когнітивний, діяльнісний, нормативний [3], А. Гагарін – мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-вольовий, діялісно-поведінковий і рефлексивний [1].

У нашому дослідженні екологічну компетентність визначаємо як інтегративну якість високомотивованої особистості, що проявляється у рівні її екологічної освіти та готовності до реалізації особистісного потенціалу під час творчої педагогічної діяльності, вдосконаленні набутого досвіду та прагненні до безперервної самоосвіти. Серед сутнісних ознак екологічної компетентності студентів-біологів варто відмітити їх ціннісні орієнтації, мотивацію до здійснення екологічно спрямованої діяльності, володіння системою екологічних знань і досвідом природоохоронної діяльності, здатністю до комунікативної взаємодії у сфері екологічної діяльності, прагненням до професійного удосконалення і особистісного саморозвитку впродовж життя.

У структурі екологічної компетентності виокремлюємо мотиваційно-ціннісний (сукупність потреб, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій, спрямованість на реалізацію екологічно спрямованих професійних здібностей); когнітивно-діялісний (сукупність екологічних знань, умінь і навичок, практична готовність до здійснення екологічно доцільної діяльності) та особистісно-рефлексивний (сукупність важливих для екологічної діяльності особистісних якостей – співробітництво, гуманізм, відповідальність, комунікативність, емпатійність, оптимізм, емоційна стійкість, рефлексія тощо) компоненти.

При дослідженні екологічної компетентності діагностувався тип домінуючої установки майбутніх учителів щодо природи (вербальна асоціативна методика «ЕЗОП» С. Дерябо, В. Ясвіна), з'ясовувалося ставлення студентів до екологічних проблем, визначався рівень екологічних знань і спроможність їх творчого використання при розв'язуванні ситуативних проблемних завдань. Дослідження відбувалося впродовж 2012-2014 років на базі Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди.

Методика «ЕЗОП» розшифровується авторами як «емоції», «знання», «охорона», «прагматизм» (робочі назви типів установок, які використовувалися під час створення даної методики). Вона складається з 12 пунктів. Кожен пункт містить головне слово і п'ять асоціативних. Останні відібрані як найбільш характерні, але не викликають прямої асоціації, що виникає у

людей із чітко вираженим домінуванням відповідної установки (чотири слова відповідають чотирьом типам установки, п'яте – таке, що відволікає увагу). Отже, використання вербальної асоціативної методика «ЕЗОП» дало можливість у процесі нашої експериментальної роботи умовно виділити чотири типи установок особистості щодо природи: особистість сприймає природу як об'єкт краси («естетична установка»), як об'єкт дослідження, отримання знань («когнітивна установка»), як об'єкт охорони («етична установка») і як об'єкт користі («прагматична установка»).

Методика проводилася в усній формі. Слова зачитувалися у високому темпі, щоб у респондентів не залишалася часу на логічне усвідомлення варіантів відповіді. Відмічене піддослідними слово було для них асоціативним і таким, що характеризувало їх домінуючу установку. Кількість виборів того чи іншого асоціативного типу обчислювалися у відсотках із наступним присвоєнням їм відповідних рангів: I, II, III і IV. Тип установки, що отримував найбільшу питому вагу (перший ранг), розглядався як провідний у цієї особистості. Необхідно зазначити, що потрібно звертати увагу на кількість відволікаючих слів, що не збігаються із жодним типом установки («сміттєві слова»). Досвід показує, що якщо респондент обирає три і більше «сміттєвих» слів, то його результати варто забракувати, бо він, ймовірно, прагнув свідомо використовувати найбільш «невідповідні» асоціації.

Цікаву інформацію давало зіставлення домінуючої установки, отриманої за першими 11-ма пунктами, та вибором у 12-му. В останньому пункті досліджувані установки давалися «відкритим текстом», респондентам потрібно було дати відповідь на пряме запитання «Природа є ... (краса, вивчення, охорона, користь)?». Природно, що при цьому в силу вступав фактор соціальної «бажаності – небажаності»: лише одиниці вибирали відповідь «користь», – адже відверто прагматичні установки на природу соціально не схвалюються. Дослідження засвідчили супротивність вибору: переважна більшість тих, у кого за методикою виявлена прагматична установка, вибирають в останньому пункті відповідь «охорона», адже «природу необхідно охороняти», і навпаки, лише для декількох із тих, хто вибрав відповідь «охорона», характерна етична установка на природу за іншими пунктами, а для дуже багатьох – прагматична. Цей факт був своєрідним показником валідності методики.

Ураховуючи структуру екологічної компетентності студентів, у процесі експерименту використовувалися авторські ситуативні тести у яких були змодельовані проблемні ситуації, що виявляються в професійній та побутовій сферах.

У процесі дослідження установки студентів на природу виявлені певні закономірності. Домінуючою установкою на природу є естетична (перший ранг у студентів другого-п'ятого курсів, другий – у студентів першого курсу). Найвища частота її вибору зафіксована у майбутніх спеціалістів, а саме – 44,44%. Приблизно у третини студентів інших курсів проявляється саме ця установка. Отже, майбутні вчителі біології сприймають природу як об'єкт краси, естетичної насолоди, що впливає на їх психо-емоційну сферу. Етична, або охоронна установка на природу займає другий ранг у студентів третього-п'ятого курсів. Найвищі показники її прояву мають майбутні бакалаври та магістри (25,49% і 25,00% відповідно). Це пояснюється достатньо питомою вагою екологічної складової у змісті професійної підготовки фахівців (10,00% і 12,77% відповідно), що сприяє формуванню природоохоронної компетентності.

У процесі визначення екологічної компетентності майбутніх учителів біології було виділено такі види ставлення студентів до довкілля:

- *дбайливе ставлення до природи* (поведінкові реакції студентів характеризуються активною життєвою позицією щодо виявлення і раціонального розв'язання різноманітних екологічних проблем, студенти усвідомлюють наслідки антропогенного впливу на природні об'єкти і пропонують творчі підходи щодо їх розв'язання; виявляють високий рівень екологічних знань, проявляють природобезпечний стиль діяльності у довкіллі, природу сприймають як об'єкт охорони);

- *епізодичний прояв дбайливого ставлення до природи* (поведінкові реакції студентів щодо збереження довкілля носять ситуативний характер, можуть мати позитивний або негативний прояви, студенти в цілому розуміють наслідки антропогенного впливу на природні об'єкти, але часто займають пасивну позицію спостерігача і не докладають особливих зусиль щодо їх розв'язання; вони виявляють поверхневі або фрагментарні екологічні знання, можуть проявляти нераціональний стиль діяльності у довкіллі, виявляють прагматичну і естетичну установки на природу);
- *байдуже ставлення до природи* (поведінкові реакції студентів щодо збереження довкілля мають переважно негативні прояви і не спрямовані на збереження природи; проявляють споживацький і зазвичай нераціональний стиль діяльності у довкіллі; цьому сприяють низький рівень екологічних знань і прагматична установка на природу).

Найвищий показник дбайливого ставлення до природи зафіксовано у майбутніх бакалаврів (21,57%). Можна припустити, що це пов'язано з тим, що саме на четвертому курсі студенти завершують навчальний курс «Основи екології» і продовжують вивчати курс «Охорона природи». У студентів першого курсу, майбутніх спеціалістів і магістрів він коливається в невеликих межах (відповідно: 5,66% – 5,56% – 8,33%). Отже, зафіксовано деяке зростання цього показника від першого до останнього курсів.

Байдуже ставлення до природи найчастіше виявляється у студентів першого-третього курсів (26,42%, 40,00%, 29,63% відповідно). Швидше за все це пов'язано із не сформованістю екологічної компетентності. У студентів-біологів превалює епізодичний прояв дбайливого ставлення до природи, показники якого коливаються в межах від 67,92% (перший курс) до 88,89% (майбутні спеціалісти).

Спеціальні знання з екології, як навчального предмету, визначалися шляхом аналізу письмових відповідей студентів на проблемні запитання. Кожному піддослідному пропонувалось виконати десять завдань. За виконання одного завдання студенти отримували від експертів по 0,5 балів. Підрахунок загальної кількості балів здійснювався шляхом їх сумування при розв'язанні кожного завдання. Студенти-біологи виявили поверхневі і не систематичні екологічні знання. Для них було великою проблемою використання творчого підходу і нестандартних рішень при розв'язуванні запропонованих завдань. Майбутні вчителі біології в переважній більшості не змогли повноцінно використати наявні теоретичні знання при здійсненні аналізу конкретних проблемних ситуацій. У процесі діагностування рівнів екологічних знань студентів встановлено, що середнє значення цього показника зазнає певного зростання від першого-другого курсів (0,77-0,61 бал) до четвертого (1,58 балів). Майбутні магістри виявили найвищий показник – 2,11.

Аналіз результатів експериментальної роботи засвідчує, що у власній діяльності студенти керуються переважно зовнішніми мотивами, зазвичай виявляють естетичну установку на природу, зазнають труднощів при розв'язуванні творчих завдань, що свідчить про не достатній рівень розвитку екологічної компетентності.

Отже, актуальність розглянутої у статті проблеми обумовлена загостренням екологічної ситуації в Україні, необхідністю актуалізації процесів прийняття фахівцями-біологами природобезпечних рішень і відповідальності за наслідки діяльності в довкіллі. Аналіз психолого-педагогічних джерел довів необхідність детальнішого розкриття змісту поняття «екологічна компетентність» та особливостей структури останньої, способів та методів її діагностики. Екологічна компетентність є складовою професійної компетентності, рівень якої виявляється у способі буття людини, створюваного на засадах особистісного ставлення до навколишнього світу через професійну і побутову діяльність, коли здобуті екологічні знання, навички, досвід, цінності актуалізуються в умінні приймати рішення і виконувати адекватні дії, усвідомлюючи їхні наслідки для довкілля. Екологічну компетентність можна визначити як інтегративну

якість особистості, у структурі якої виокремлюються ціннісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний компоненти.

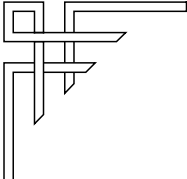
Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку і впровадження в практику професійної підготовки вчителів природничих спеціальностей методично-технологічного інструментарію формування екологічної компетентності.

Список використаних джерел

1. Гагарин А.В. Экологическая компетентность личности: психолого-акмеологическое исследование : [монография] / Александр Валерьевич Гагарин. – М. : Изд-во РУДН, 2011. – 160 с.
2. Гуренкова О.В. Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту в умовах кредитно-модульної системи навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ольга Володимирівна Гуренкова. – К., 2009. – 201 с.
3. Лук'янова Л.Б. Екологічна компетентність майбутніх фахівців : [навч.-метод. посіб.] / Л.Б. Лук'янова, О.В. Гуренкова. – Київ-Ніжин : ПП Лисенко, 2008. – 243 с.
4. Маршицька В.В. Сутнісні характеристики екологічної компетентності учнів початкової школи / В.В. Маршицька // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : [зб. наук. праць]. – Київ, 2005. – Кн. 2. – Вип. 8. – С. 20-24.
5. Панфилова Л.В. Формирование экологической компетентности в процессе профессиональной подготовки учителя химии : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Панфилова Людмила Владимировна. – Тольятти, 2002. – 481 с.
6. Руденко Л.Д. Взаємодія школи і сім'ї як умова формування екологічної компетентності підлітків / Л.Д. Руденко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : [зб. наук. праць]. – К., 2005. – Вип. 8. – Кн. 2. – С. 25-27.
7. Титаренко Л.М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Титаренко Лариса Миколаївна. – К., 2007. – 210 с.
8. Юмашева Л.В. Экологическая компетенция и экологическая компетентность как интегрированный результат экологического образования / Л.В. Юмашева, И.Л. Перфилова, Т.В. Соколова // Интернет-журнал ICSEE. – 2012. – № 7 (июль). – С. 157-162.

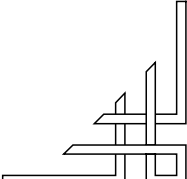
The article analyzes contemporary approaches to the definition of the essential features and the structure of ecological competence. The author suggests the semantic interpretation of the concept of «ecological competence of the teacher of biology». Environmental competence is defined as integrative quality of a highly motivated individual, which is detected in the level of environmental education; readiness for the realization of personal potential in creative educational activities; improvement of the received experience and the pursuit of a person to continuous self-education. Among the essential features of ecological competence of the students in Biology one should notice their values, motivation to apply environmentally focused activities, the system of environmental knowledge and their experience in environmental protection, the ability to communicative interaction in environmental activities, the desire of professional development and personal self-development in the lifetime. In the structure of ecological competence we define motivational and value component (set of needs, motivations, interests, values, focus on the applying of environmentally directed professional abilities); cognitive and activity component (a set of environmental knowledge and skills, practical readiness to implement environmentally activities); personal and reflexive component (a set of important environmental and personal characteristics: cooperation, humanity, responsibility, sociability, empathy, optimism, emotional stability, reflection etc.). The results of a diagnosing the ecological competence of students-biologists are discussed. The author gives a classification of relationships of the future teachers of biology to the environment.

Keywords: ecological competence, professional competence, training, structure of ecological competence, environmental education, diagnostics of ecological competence, biology students.



РОЗДІЛ 4

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН



УДК 378.016:78

Воєвідко Л.М.

Voievidko L.

КОМПОНЕНТИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

THE COMPONENTS OF ART SPECIALITIES STUDENTS' PROFESSIONAL TRAINING

У статті розглянуто стрижневі складники фахової підготовки студентів мистецьких спеціальностей. Виокремлено педагогічні проблеми, що виникають в освітньому процесі вищої школи. Пропонуються алгоритми посилення уваги до якості та модернізації процесу фахової підготовки студентів мистецьких спеціальностей. Окреслено шляхи розвитку в студентів професійно-інтелектуального та творчого потенціалу, як актуальних проблем сучасної національної освіти.

Ключові слова: освітня парадигма, стратегічні завдання, співпраця, модернізація, музично-педагогічна підготовка, компетенції, фахова підготовка, самореалізація, духовне самовдосконалення.

Розвиток вищої музично-педагогічної освіти України в європейському контексті потребує посилення уваги до якості фахової підготовки майбутніх учителів, які б відповідали потребам сучасної школи. Реалізація цього стратегічного завдання неможлива без модернізації навчально-виховного процесу. Це означає перехід на якісно новий щабель ефективності та оптимальності освітнього процесу у напрямку розкриття і повного використання потенціалу сучасного вчителя мистецьких дисциплін.

Осмислення теоретичних засад фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін на підставі аналізу досліджень Е. Абдуліна, Л. Арчажнікової, Р. Верхолаз, С. Горбенка, Н. Гуральник, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової та ін. свідчить про те, що метою фахової підготовки можна вважати розвиток особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні, забезпеченні належного рівня професійних умінь і готовності до самостійної музично-педагогічної діяльності. Особливості модернізації фахової мистецької освіти висвітлено у роботах В. Горлинського, О. Ковальова, Г. Ніколаї, Г. Падалки, О. Щолокової та ін. Слід зазначити, що саме в процесі фахової підготовки майбутні спеціалісти повинні отримувати знання про сутність та зміст роботи вчителя мистецьких дисциплін, особливості використання творчого потенціалу для максимально ефективної професійної діяльності.

Педагогічні проблеми, що виникають у процесі фахової підготовки студентів, є відображенням суперечностей між: зростаючими вимогами до розвитку ключових компетентностей учнів та усталеною практикою формування фахових компетенцій студентів у вищих закладах музично-педагогічної освіти; необхідністю становлення фахових компетенцій майбутніх вчителів і відсутністю у системі підготовки вчителів відповідного методичного забезпечення; теоретичною та практичною підготовкою студентів і їх здатністю в повній мірі реалізувати набуті знання і вміння у подальшій педагогічній діяльності.

Сучасна професійна модель педагога вимагає дотримання сучасної педагогічної парадигми: від навчання як нормативно побудованого процесу, до вчення як індивідуальної діяльності студентів, її корекції та педагогічної підтримки. В умовах модернізації фахової підготовки майбутній учитель повинен мати високий рівень емпатії, орієнтуватися на співпрацю, досягти достатнього рівня музично-педагогічної підготовки для реалізації нової освітньої парадигми. Фахова підготовка майбутнього вчителя мистецьких дисциплін повинна базуватись на формуванні інтерсуб'єктивної спрямованості педагогічної діяльності.

Фахова підготовка майбутнього вчителя мистецьких дисциплін виступає як здатність особистості вбирати у себе результати навчання, виховання та розвитку в закладах педагогічної освіти: знання, вміння, особистісні якості, необхідні для виконання професійної діяльності у відповідності з суспільними вимогами та ціннісними орієнтаціями. Рівень фахової підготовки характеризує ступінь підготовленості студентів до музично-освітньої роботи в школі, виступає передумовою ефективності їх педагогічної діяльності, яка стає ланкою вдосконалення набутого інтелектуального й практичного досвіду, пошуку ефективних шляхів підвищення педагогічної майстерності [2, с. 34]. Слід зазначити, що розвиток у студентів професійно-інтелектуального, творчого потенціалу, вироблення вмінь щодо практичного використання здобутих знань, на нашу думку, є однією з важливих та актуальних проблем сучасної національної освіти.

Фахова підготовка студентів передбачає формування наступних компетенцій: інформаційна компетентність (володіння інформаційними технологіями, вміння опрацьовувати різні види інформації); комунікативна (уміння вступати в комунікацію, бути зрозумілим, спілкування без обмежень); автономізаційна (здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможності); соціальна (вміння жити та працювати з оточуючими); продуктивна (вміння працювати, ухвалювати рішення та відповідати за них); моральна (готовність, спроможність та потреба жити за традиційними моральними нормами); психологічна (здатність використовувати знання, уміння, навички з психології в організації взаємодії та співпраці в освітній діяльності); науково-предметна (знання, уміння та навички зі спеціальності); особистісні якості вчителя (гуманність, доброзичливість, чуйність, урівноваженість, толерантність). Поняття «педагогічна компетентність» – це знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвиткові) особистості [4, с. 46]. Наявність методологічних, правових, комунікативних, професійно-педагогічних, дидактичних, виховних, інформаційних, науково-предметних, методичних компетенцій свідчать про якісну професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва.

У фаховій підготовці студентів О. Олексюк відводить ключове місце педагогічним нововведенням, які сьогодні здійснюються під час усіх освітніх процесів: самоосвітнього, дослідницького, управлінського, психологічного тощо. Інноваційні педагогічні ідеї розвиваються відповідно до нової освітньої парадигми, сутність якої полягає передусім у зміні самого ставлення людини до світу: не в оволодінні світом, а в осмисленні людиною свого місця в цілісній світобудові. Натомість монолізм у викладанні замінюється діалогізмом, суб'єкт-суб'єктними відносинами, а далі – перспектива цілісного інтегративного розуміння змісту навчально-виховного процесу. Спільним у наведених положеннях є думка про те,

що управління формуванням професійного досвіду й професійна підготовка є похідними явищами від свого прототипу – професійної діяльності – і виступає як своєрідна модель, у процесі реалізації якої студенти набувають професійних компетенцій. Орієнтація на майбутню професійну діяльність дає змогу студентам виокремлювати найбільш суттєві аспекти навчального процесу; усвідомлювати процес навчання як результат інтеграції окремих дисциплін; визначати місце і функції окремого навчального предмета в загальній структурі професійної підготовки.

Важливою компонентою фахової підготовки студентів мистецької спеціальності є самостійна робота студентів, яка потребує чіткої організації, планування, системи й керівництва (обсяг завдань, типи завдань, методичні рекомендації щодо їх виконання, аналіз передбачуваних труднощів, облік, перевірка та оцінювання виконаних робіт), що сприяє підвищенню якості навчально-виховного процесу і як результату – покращення якості знань студентів. Успіх цієї роботи багато в чому залежить від бажання, прагнення, інтересу до роботи, потреби в діяльності, тобто від наявності позитивних мотивів у студентів. Велике значення під час самостійної роботи студентів мають їх спрямованість, психологічна готовність, а також певний рівень бази знань, на який будуть нашаровуватися нові знання.

Основним завданням самостійної роботи студентів є системне й послідовне вироблення навичок ефективної самостійної професійної (практичної і науково-теоретичної) діяльності на рівні європейських і світових стандартів. Самостійна робота майбутніх музичних фахівців орієнтована на вирішення наступних завдань: визначення вимог та умов, необхідних для організації самостійної навчальної і наукової роботи студентів; створення умов для реалізації єдиного підходу професорсько-викладацького складу до організації самостійної роботи студентів з метою закріплення та поглиблення їх знань, професійних умінь, навичок та компетенцій; сприяння формуванню у студентів практичних навичок самостійної роботи з опрацювання та засвоєння навчального матеріалу, виконання індивідуальних завдань з навчальних дисциплін (курсіві роботи, проекти, індивідуальні навчально-дослідні завдання, презентації, самостійні роботи тощо); сприяння оволодінню сучасними технологіями навчання (комп'ютерними, мультимедійними, інтернет ресурсними тощо); сприяння формуванню у студентів культури вдумливої роботи, самостійності й ініціативності у пошуку та набутті знань, необхідних для гармонійного розвитку особистості майбутніх фахівців.

На основі аналізу теоретико-методологічних засад досліджуваного феномену, власного педагогічного досвіду з організації самостійної роботи студентів вважаємо, що лише плано-мірний, прогностичний та інтегрований підхід до організації та проведення, керівництва та управління самостійною роботою студентів, відповідно до освітньо-професійної програми підготовки майбутніх педагогів-музикантів сприятиме цілісному підходу до досліджуваного феномену та забезпеченню прогнозованого результату.

Самостійна робота студентів вищих навчальних закладів – найважливіша передумова повноцінного оволодіння знаннями, вміннями та навичками. Правильно організована самостійна робота розвиває увагу, виробляє здатність розмірковувати, аналізувати та запобігає формалізму у засвоєнні знань студентами, чим зумовлює обов'язковість та різноманітність самостійної роботи студентів. Метою самостійної роботи студентів є засвоєння в повному обсязі навчальної програми та послідовне формування самостійності як риси характеру, що відіграє суттєву роль у формуванні сучасного фахівця мистецького напрямку. Досягнути визначеної мети можливо за умов впровадження особистісно-орієнтованих технологій навчання, забезпечення ґрунтовної мотивації студентів, створення навчально-методичного забезпечення та розробки раціональних механізмів наскрізного програмування та прогнозування самостійної роботи студентів у процесі професійного становлення педагогів від виконання індивідуального навчально-дослідного завдання до виконання курсового, дипломного та магістерського дослідження. При цьому необхідно враховувати особливості

освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм підготовки всіх суб'єктів навчального процесу від молодшого спеціаліста до магістра в системі ступеневої освіти.

Формат фахової підготовки студентів спеціальності «Музичне мистецтво» передбачає єдність цілей формування: особистісного аспекту – усвідомлення студентами потреби у набутті емоційно-виразних якостей; професійного аспекту – набуття та розвиток найбільш ефективних та емоційно виразних елементів музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва; соціального аспекту – володіння педагогічно-артистичною технікою як показником динамізму, яскравості, гнучкості та мобільності сучасної особистості у соціально-освітньому просторі та усвідомлення студентами внутрішньої потреби до оволодіння педагогічною, фаховою майстерністю.

Когнітивна складова фахової підготовки характеризується набуттям майбутніми фахівцями знань, умінь, навичок, компетенцій, які являються фундаментом формування педагога-музиканта. Оволодіння системою знань дає опанування студентами відповідних уявлень та понять, її компонентну структуру (художньо-комунікативний, сенсорно-вольовий, експресивно-виразовий компоненти), теоретичне заглиблення та уточнення набутих знань, встановлення внутрішніх зв'язків і відношень між ними. Важливо виходити з того, що набуття знань має являти собою інтенсивне поповнення фонду спеціальних знань у вигляді певних понять, уявлень, цінностей та компетенцій.

Аналізування процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики дозволило констатувати, що в багатьох випадках мотивація засвоєння музично-теоретичного навчального матеріалу студентів знаходиться на низькому рівні, відсутні уявлення про систему музичних знань, студенти не можуть належним чином застосовувати музично-теоретичні знання на заняттях з професійно-формуєчих профільюючих дисциплін. Зазначені недоліки породжують суперечності між: вимогами ринку праці до рівня професійної підготовки музикантів та якістю їх фахової підготовки; вимогами суспільства до особистості учителя музики та недостатнім рівнем розробки теорії його професійної підготовки; необхідністю формування в майбутніх учителів музики теоретичних знань. Викладені суперечності зумовлюють необхідність вирішення проблеми формування музично-теоретичних знань у майбутніх педагогів-музикантів, взявши за основу системний метод навчання.

О. Щолокова вбачає необхідність системного підходу в освітньому процесі та зазначає, що «основним завданням системного підходу є озброєння студентів не лише фактичними теоретичними знаннями, а й методологічними, тобто знаннями про найважливіші елементи знань і структурні зв'язки між ними» [8, с. 13]. Ю. Полянський зазначає, що навчальний процес фахової підготовки студентів має будуватися на системному принципі, «необхідно дати назву системі навчального процесу, класу системи, визначити структуру та побудову її моделі, особливості методики виховання певної дисципліни у цілісній системі навчання» [6, с.12]. Процес і результат засвоєння систематизованих знань та умінь, необхідних для здійснення музичної діяльності, М. Ярмаченко визначає як «музичну освіту» [5, с. 330]. Ключем до розв'язання багатьох проблем підготовки студентів є цілеспрямоване формування усіх складових фахової компетентності майбутніх музичних педагогів.

Сучасна педагогічна наука наголошує на необхідності гуманізації освіти. Виховні моделі ефективні за умови, коли в їх основі лежить філософія національно-культурних цінностей, а пріоритетні напрямки розвитку освіти та виховання формуються із врахуванням найбільш актуальних для особистості та суспільства, проблем. Сьогоднішня практика свідчить про необхідність введення до навчально-педагогічного процесу новітніх досягнень у галузі передачі та засвоєння інформації, що призведе до підвищення якості освіти майбутніх музичних фахівців. Та, на жаль, ці нововведення відбивають погляди спрощеного розуміння гуманізації освіти, але далеко не повною мірою розв'язують цю проблему. Гуманістичний характер освіти означає, що вона відповідає принципам

універсальності та фундаментальності і максимально спрямована в бік розкриття потенційних можливостей студентів. Для розв'язання цих питань необхідно, щоб сучасна освіта стала механізмом ретрансляції цінностей, норм, ідеалів та змісту буття, засобом відтворення специфічного «національного світу».

Гуманізація як пріоритетне спрямування української музично-педагогічної традиції належить до основних принципів навчально-виховного процесу фахової підготовки та є стрижневим у завданнях самореалізації особистості студентів, вимагає створення умов для вияву обдарованості та талантів, формування гуманності та доброзичливості особистості майбутніх музичних фахівців. Зокрема, традиційно гуманістичний, демократичний стиль забезпечує вироблення активної позиції: викладач сприймає кожного студента таким, яким він є, створює атмосферу співпраці [7, с. 4].

Зокрема, І. Зязюн виокремлює в історії педагогічного гуманізму чотири провідні ідеї, які вважає не підвладними часові та не реалізованими належно життєвою практикою, а саме:

- ідея вільного розвитку особистості (Відродження, Просвітництво, соціалістичний утопізм);
- ідея категоричного морального імперативу Канта, з'ясувальна сутність гуманізму (людина не засіб, а мета), зокрема і в освітньому процесі;
- пристосування системи виховання до людини, а не навпаки (Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстой);
- ідея «філософії серця», виховання позитивної почуттєвості у ставленні людини до світу, іншої людини, самої себе за біблійським правилом «золотої етики» (Г. Сковорода, П. Юркевич, М. Гоголь)» [3, с. 40-41].

Чимало теорій всесвітньо відомих учених (Е. Фромм, К. Роджерс, А. Маслоу) позначені гуманістичною спрямованістю, де метою освіти та виховання проголошується саморозвиток особистості студента, поставленого в центрі усієї навчально-виховної діяльності. Один з визначних педагогів-новаторів Ш. Амонашвілі своє бачення педагогічного процесу на гуманних засадах узагальнив таким чином:

- пізнання та засвоєння справді людського;
- пізнання себе як людини;
- виявлення індивідуальності;
- надання можливостей для розвитку природи особистості;
- співпадання особистих інтересів з загальнолюдськими;
- відвернення джерел, здатних провокувати на асоціальні вчинки [1, с. 191-192].

Реалізація принципу гуманізації в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва має базуватися на застосуванні й поєднанні різноманітних активних форм і методів навчальної діяльності, які підвищують пізнавальну активність студентів, збуджують інтерес до загальнонаукових і професійних знань, озброюють інтелектуально-практичними прийомами, розвивають творчі здібності, сприяють формуванню основних життєвих позицій.

В умовах запровадження багаторівневої освіти у вищих мистецьких навчальних закладах особливої ваги набуває проблема підготовки майбутніх вчителів мистецьких спеціальностей широкого профілю, професія яких поєднує риси та вміння педагога-виконавця, концертмейстера-ілюстратора, диригента-керівника колективу, соліста-вокаліста, лектора-музикознавця, педагога-просвітника, носія духовної культури та естетичного смаку. Проблема підвищення рівня фахової підготовки студентів значною мірою залежить від музично-теоретичної підготовки, спрямованої на різні види музично-творчої діяльності, які є важливими для теорії та практики професійного становлення студентів вищих навчальних закладів. Процес фахової підготовки буде ефективним при дотриманні загальнодидактичних принципів: безперервності і наступності; систематичності і послідовності; доступності і наочності; зв'язку теорії з практикою; міжпредметних зв'язків; поєднання різних форм і методів навчання. Відповідно до сучасних запитів і потреб загальноосвітньої школи особлива увага приділяється фаховій підготовці у руслі формування компетенцій майбутнього спеціаліста як підґрунтя

його музично-педагогічної майстерності. В зв'язку з методологічною переорієнтацією змісту шкільної освіти, якісно новими пріоритетами освітніх запитів постає необхідність підвищення якості формування компетентності майбутнього вчителя музики, розвитку його особистості на засадах гуманізму, створення умов для саморозвитку й самонавчання, свідомого визначення своїх можливостей.

Таким чином, фахова підготовка як процес багатогранного освоєння педагогічних, загальнокультурних, психологічних, комунікативних, естетичних, виконавських явищ музично-педагогічної дійсності, являє собою базу, яка відповідає за пізнання, ціннісне усвідомлення і творчу діяльність у площині музично-педагогічних цінностей майбутнього учителя мистецьких дисциплін. Підсумовуючи, відзначимо, що сучасний освітній процес – це перехід на методи активного навчання, мета якого – якість. Саме тому процес якісної фахової підготовки студентів потребує підвищеної уваги. При цьому вища школа має створити такі умови, які б спонукали студентів, особливо майбутніх учителів, до самостійного пошуку, саморозвитку, самовдосконалення та індивідуальної творчої роботи у майбутній музично-педагогічній діяльності в сучасній українській школі. Дана стаття не вичерпує всіх питань означеної проблеми, разом з тим, відкриває перспективи для більш глибокого дослідження фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Список використаних джерел:

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М., 1995. – 294 с.
2. Воевідко Л.М. Самостійна робота студентів з методики музичного виховання: методичні рекомендації / Л.М. Воевідко. – Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин Я.І., 2013. – 88 с.
3. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-фінський ін.-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
4. Митина Л.М. Психологія професійного розвитку учителя / Л.М. Митина. – М., 1998. – С. 66.
5. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М.Д. Ярмаченка. – К.: Пед. думка, 2001. – 516 с.
6. Полянский Ю.А. Учебный процесс как система / Ю.А. Полянский. // Актуальные проблемы музыкального образования. – К, 1986. – С. 11-19.
7. Сухина В.Ф. К вопросу о концепции гуманизации университетского образования // В.Ф. Сухина // Гуманизация науки и образования: Материалы учебно-методической конференции / Под редакцией В.П. Педана. – Харьков. 2001. – С. 4-6.
8. Щолокова О.П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей / О.П. Щолокова // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. (Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти»). – К.: НПУ, 2007. – Вип. 4. – С. 13.

The article deals with the core components of professional training of art specialities' students. Author determined pedagogical problems which encountered in the process of higher education. The algorithms of strengthening attention to the quality of the professional training of art specialties students have been proposed. The main ways of students' professional and creative potential development have been traced.

Keywords: *educational paradigm, strategic objectives, cooperation, modernization, musical and pedagogical training, competence, professional training, self-realization, spiritual self-improvement.*

УДК 378. 011. 3-051:785.1

Карташова Ж.Ю.

Kartashova Zh.

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ КОЛЕКТИВНОГО МУЗИКУВАННЯ

THE SPECIFIC OF A FUTURE MUSICTEACHER INSTRUMENTAL PERFORMANCE MASTERY FORMATION IN THE PROCESS OF COLLECTIVE MUSIC-MAKING

У статті висвітлено специфіку формування інструментально-виконавської майстерності студентів мистецьких факультетів у процесі колективного музикування; виокремлено основні методи та прийоми виконавської майстерності керівників інструментальних колективів; проаналізовано завдання поетапного процесу інструментального виконавства; визначено систему інструментально-виконавських завдань; означено основні етапи її розвитку в майбутнього вчителя музики як керівника дитячого інструментального колективу.

Ключові слова: *інструментально-виконавська майстерність, колективне музикування, фахова підготовка, професіоналізм, співробітництво, співтворчість, методи навчання.*

На всіх етапах суспільного розвитку до професійної підготовки вчителя ставляться високі вимоги. Суспільство зацікавлене в тому, щоб кожний учитель добре володів своїм фахом, був сумлінним, умів психологічно обґрунтовано навчати та виховувати дітей, враховуючи їх індивідуальні та вікові особливості. Усі ці вимоги стосуються і вчителів музики. Сьогодні перед музичною педагогікою постає багато проблем, серед яких досить актуальною є проблема формування готовності студентів мистецьких факультетів до керівництва шкільними творчими інструментальними колективами. Підготовка таких фахівців має особливе значення, оскільки від них значною мірою залежить відродження національної інструментально-виконавської культури, ефективність залучення школярів до активної художньої творчості.

Сучасні наукові підходи пропонують методологічну підставу для вирішення педагогічних проблем, акцентуючи увагу насамперед на суб'єктних стосунках між викладачем і студентами: – це, перш за все, позиція співробітництва, співтворчості, технологія партнерства у взаємодії, синергетичний результату від роботи в колективі.

Зміст фахової підготовки майбутніх учителів музики полягає у: володінні практичними навичками спільного виконавства (сольного, ансамблевого, оркестрового); вивченні основних принципів та кращих педагогічних традицій вітчизняної інструментальної школи; засвоєнні теоретичних знань, необхідних для кваліфікованого навчання гри на музичних інструментах у закладах освіти; вивченні специфіки інструментальної підготовки учнів різних вікових груп.

Колективне музикування, як зазначав Л. Баренбойм, є комплексною роботою, котра підпорядкована виразному, логічному виконанню та виразному інтонуванню [1, с. 311]. Послідовність цієї роботи продиктована не системою об'єднання окремих специфічних сторін музичного твору, а емоційними та інтелектуальними особливостями виконання цього твору. Отже, таке глибинне пізнання студентами музичних творів у процесі колективного музикування спонукає до оволодіння ними виконавською майстерністю.

Практичний досвід засвідчує, що цілеспрямоване колективне інструментальне музикування зі студентами вимагає від викладача широкої ерудиції, вільного орієнтування у найскладніших та найрізноманітніших питаннях виконавської діяльності. В процесі розучування та виконання музичного твору необхідно глибоко проникати в його художню образність і суть,

правдиво й широко відтворюючи зміст. Особливу увагу слід звертати на вдумливе ставлення до змісту твору та виконання відповідно до його стилю та характеру. Керівник оркестру (ансамблю) має бути не лише високопрофесійним фахівцем, а й педагогом-організатором, здатним привести колектив до поставленої мети [2].

У процесі колективного музикування керівнику колективу необхідно обережно ставитися до індивідуальності кожного учня, прагнути розкрити та розвинути яскраві риси спільного виконавства, виховати творчу особистість. Керівнику колективу як інтерпретатору повинно бути притаманне глибоке розкриття задуми композитора, властива поетичність, архітектонічна стрункість музичної форми, у якій продумані та виражені всі її складові, гармонійна урівноваженість елементів оркестрової звучності. У процесі виконання оркестрових (ансамблевих) творів слід відчувати їх глибоке розуміння, багату тембральну палітру ансамблевого звучання, майстерну завершеність музичної форми.

Формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музики як керівника інструментального колективу школярів має свою специфіку. Практика засвідчує, що цей процес, великою мірою, залежить від:

- рівня художньо-комунікативної діяльності керівника інструментального колективу;
- стильової відповідності виконавської інтерпретації музичного твору;
- доцільного використання засобів музичної виразності;
- розвитку особистісно-психологічних та професійно-педагогічних якостей та здібностей студентів у процесі керівництва інструментальним музикуванням школярів;
- техніки комунікативного спілкування з творчим колективом.

Отже, специфіка формування виконавської майстерності в умовах колективного інструментального музикування визначається тим, що це процес постійної педагогічної взаємодії керівника з учасниками колективу та студентів між собою. Взаємодія в умовах навчальних творчих колективів передбачає виховання таких фахівців, котрі здатні досконало опанувати виконавську майстерність, правильно орієнтуватись у різноманітних педагогічних ситуаціях, творчо вирішувати нагальні виконавські питання в процесі колективного музикування.

Суттєвим для визначення специфіки педагогічного керівництва колективним інструментальним музикуванням є виокремлення таких індивідуально-типологічних та професійно-особистісних якостей керівника колективу, які є необхідними в фаховій діяльності. Узагальнення інноваційного досвіду провідних керівників інструментальних колективів дозволило отримати дуже цікавий матеріал про те, що відкриває таїнства творчої діяльності майстрів цієї справи. З багатьох питань погляди керівників інструментальних колективів збігаються, хоча мають іноді різні акценти, а з питань організації творчого процесу, прийомів та способів навчальної роботи.

Так, у своїй професійній діяльності більшість керівників інструментальних колективів вважають важливим усебічно удосконалювати методи та прийоми виконавської майстерності. Серед них, насамперед, слід виокремити прагнення досягти високого рівня художньо-професійного виконання оркестрово-ансамблевих творів своїми вихованцями. Звідси у багатьох керівників інструментальних колективів надзвичайна ретельність та скрупульозність у проведенні репетиційних занять.

Зазвичай, керівники навчальних інструментальних колективів приділяють виняткову увагу та індивідуальний підхід до специфічних особливостей кожного студента, вбачаючи у ньому живу, індивідуальну неповторну особистість, музично-естетичне виховання якої може бути ефективним лише в тому випадку, якщо глибоко проникнути у її індивідуальність у всій багатогранності даного поняття. У зв'язку з цим слід зазначити, що істино художнє виконання, розвиток творчого підходу до нього та індивідуальні особливості виконавця неможливі одне без одного. Залежно від цих особливостей необхідно застосовувати й засоби впливу. При чому в кожному конкретному випадку свої, розвиваючи уміння виявляти притаманні кожному студенту індивідуальні риси, зберігати ці особливості, навчати, не ламаючи його особистості, даючи можливість їм розкритися природно. Навіть за умови найдобросовіснішого втілення

студентом усіх вказівок керівника інструментального колективу стосовно інтерпретації виконуваної музики, виконавець не втрачає свого індивідуального творчого обличчя, не стає невиразним передавачем, копіюстом музичних творів.

У визначенні фахової майстерності як глибокого проникнення у інструментальне виконавство, величезне багатство особистості, що включає крім професійних знань, умінь і навичок його емоційний досвід, інтелектуальний, моральний і естетичний потенціал, широкий світогляд й великі знання, майстри-керівники інструментальних колективів, особливо підкреслюють значення духовності, як стрижня особистості митця, багатства духовних якостей музиканта, котрі проявляються у майстерності. Саме духовність, як внутрішнє багатство особистості, проявом якого є самореалізація, є визначальним у процесі формування основ майстерності. У процесі становлення фахової майстерності визначальними чинниками є її неповторність, багатство, барвистість [3].

Процес формування виконавської майстерності в умовах колективного інструментального музикування щільно пов'язаний з оволодінням професіоналізмом і духовно-творчим розвитком особистості. При цьому духовність необхідно розуміти досить широко: і як високі духовно-моральні ідеали й цінності, громадянську позицію митця та її змістовність, творчу неповторність, як здатність і уміння віддавати свій талант, поділитися багатством знань, досвіду, культури.

Формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музики неможливе без виявлення, розкриття й розвитку спеціальних творчих здібностей, таланту й виховання духовно-моральних цінностей, що у практичній діяльності будуть визначати позицію музиканта. У зв'язку з цим К. Станіславський зазначав, що на процес формування майстерності суттєво впливає не лише зовнішність, фігура, голос, а й весь духовний світ особистості [4, с. 5].

Таким чином, успішність усіх видів творчої діяльності, та особливо виконавської, визначається, у першу чергу, не тільки музичними здібностями, а внутрішнім багажем, неповторністю, глибокою змістовністю особистості.

Ефективність процесу колективного інструментального музикування багато в чому визначає творчий результат цієї роботи. Узагальнюючи результати спостережень необхідно зазначити, що виконавцям та керівникам творчих колективів велике задоволення приносить спілкування зі слухачами як творчий результат практичної діяльності. Для викладачів важливі успіхи студентів, їхній творчий професійний зріст, що викликає почуття радості та надихає на подальшу педагогічну творчість. Важливим джерелом активного колективного інструментального музикування є пізнання нового, невідомого.

Узагальнюючи завдання поетапного процесу інструментального виконавства, необхідно зазначити, що вони взаємообумовлені та постійно взаємодіють. Серед них слід виокремити основні: художньо-образне сприйняття музичних творів; творче світобачення; пошук неординарних інтерпретаційних шляхів виконавства; взаємодія засобів музичної виразності та емоційно-виконавських переживань; отримання цілісного результату.

Основними завданнями колективної інструментально-виконавської підготовки, у відповідності до сучасних вимог підготовки майбутнього вчителя музики, є:

- формування інтегрованого асоціативно-образного мислення та стимулювання розвитку у студентів комплексу музично-виконавських та творчих здібностей;
- оволодіння основними стилями світової та вітчизняної музично-виконавської культури, а також відповідним музичним репертуаром, який необхідний для роботи вчителя музики в школі;
- формування умінь грамотно, технічно та стилістично точно, художньо-виразно виконувати музичні твори в різних аудиторіях з нот і напам'ять;
- розвиток концертмейстерських та ансамблевих умінь і навичок, які допоможуть майбутньому вчителю музики в роботі, як на уроці, так і в процесі позакласної музичної діяльності;
- формування умінь та навичок самостійної роботи студентів над музичним матеріалом;
- оволодіння уміньми та навичками комплексного теоретичного та художньо-виконавського аналізу музичних творів;

- набуття умінь створювати та виконувати необхідні моделі поліфонічного та гармонічного викладу музичного твору;
- набуття умінь та навичок читки з аркуша, ескізного проходження музичних творів, транспонування, здібності аналізувати якість виконання, давати словесний коментар до музичного твору;
- накопичення репертуару для майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Визначаючи систему інструментально-виконавських завдань, необхідно керуватися тим, що виконання їх дасть змогу вирішувати:

- формування професійного обов'язку та відповідальності;
- оволодіння фаховими знаннями, вміннями та навичками, які розкривають специфіку педагогічної праці, професійні функції вчителя музики, способи професійних дій і вирішення педагогічних ситуацій;
- вироблення соціально-ціннісних професійних навичок та норм поведінки, в основі яких лежить професійна етика вчителя музики;
- формування активного професійно-педагогічного мислення;
- тренування психічно-виконавської врівноваженості: керування своїми емоціями, думками, почуттями, діями;
- розвиток високого ступеня регуляції і саморегуляції виконавської поведінки вчителя музики;
- розвиток емоційної та вольової сфер, які забезпечують високу працездатність учителя музики;
- удосконалення організаторських здібностей та умінь керувати всіма видами музично-виконавської діяльності учнів;
- розвиток потреби в професійному самовдосконаленні, що становить основу педагогічної та музично-виконавської майстерності.

Ураховуючи інтегративний характер інструментально-виконавського мистецтва, його специфічні особливості, в процесі нашого дослідження використовували систему спеціальних методів. Запропонована система складалася з чотирьох груп, кожна з яких відповідала певній функції:

- традиційні методи (мовні, практичні, наочні);
- методи проблемно-творчого характеру (створення педагогічних та проблемних ситуацій, постановка навчальних проблем);
- методи «заглиблення» до сфери художніх образів;
- методи організації творчої діяльності (використання позанавчальних форм роботи).

Розглянемо детальніше вищезазначені методи.

Традиційні методи (мовні, наочні, практичні) були необхідні для засвоєння системи музично-виконавських знань, умінь та навичок.

Група методів проблемно-творчого характеру активно використовувалася на всіх етапах формування виконавської майстерності майбутніх учителів музики. За їх допомогою на заняттях були створені проблемні ситуації зіставлення й порівняння подібних або контрастних образів художнього репертуару; були виявлені відповідні виразні засоби для визначення драматургії музичного твору.

Група методів утворення спеціальних ситуацій «заглиблення» до сфери художніх образів дозволяла за допомогою системи переживань, що містяться в образному змісті музичних творів, утворювати певну атмосферу на заняттях. Аудіовізуальне прослуховування, що сприяє набуттю знань виконавської культури різних епох, стилів і жанрів.

Група методів організації творчої діяльності, пов'язаних з активною позанавчальною діяльністю, має особливе значення в нашому експериментальному дослідженні. Концертно-виконавська практика, тематичні концерти-бесіди, творчі зустрічі з композиторами та виконавцями допомагають створювати сприятливі умови для реалізації й удосконалення навичок виконавської майстерності.

Різноманітність прийомів і способів, властивих кожній групі вищезазначених методів, пов'язується з використанням у виконавській практиці таких вербальних, наочних та практичних методів, які в поєднанні здатні активізувати музично-емоційну сферу студентів у процесі фахової підготовки. Відсоток поєднання цих загальнопедагогічних методів у музично-виконавській роботі є різним. Він зумовлюється суб'єктивним станом того, хто музикує, який неможливо прогнозувати, оскільки саме психофізична готовність виконавця до конкретної навчальної діяльності стає визначальною в поданні викладачем навчального матеріалу. Викладачем використовується усна бесіда (пояснення, розповіді тощо) в поєднанні з наочно-образним матеріалом (схеми, таблиці, макети тощо); мультимедійні підручники як практичне втілення в процес фахової підготовки викладеного матеріалу. Рівень засвоєння студентом потрібних знань визначають під час складання модулів та іспитів, установлюючи, чи володіє майбутній фахівець відповідними науково-теоретичними поняттями, чи сформовано різноманітні вібраційні, резонаторні, м'язові та інші відчуття, чи розвинений слуховий контроль, аналітичне сприйняття виконання музичних творів тощо, які завдяки тісним взаємозв'язкам формуються як компоненти виконавської майстерності.

Цілеспрямоване використання педагогом навчальних можливостей наочних методів (таблиці, муляжі, нотні записи, схеми), особистого показу та використання аудіовізуальних засобів навчання стимулює активну навчальну діяльність студентів у процесі колективного музикування.

Інструментальний навчальний колектив – це й експериментальна лабораторія, і невичерпне джерело знань, і високий рівень виконавської майстерності. Саме тут студенти одержують професійні навички та опановують таємниці виконавського мистецтва. У оркестровому (ансамблевому) класі формується особистість майбутнього вчителя музики, так як атмосфера доброзичливості, якою насичене колективне народно-інструментальне музикування, сприяє творчому розвитку студентів. У процесі колективного музикування, що ґрунтується на творчій педагогічній взаємодії, студентам необхідно відчувати підтримку керівника оркестрового (ансамблевого) колективу, його прагнення допомогти у подоланні труднощів. З перших кроків – це повинна бути вдумлива, кропітка робота, відокремлена від процесу самозаспокоєння, прагнення легкого успіху. Процес оволодіння виконавською майстерністю – це передусім складна робота над музичним твором, тому лише глибоке, скрупульозне вивчення змісту партитури, всіх її музично-виражальних засобів, з допомогою котрих композитор утілює свій задум, дає можливість керівнику інструментального колективу цілком усвідомити поставлені перед ним завдання.

Отже, визначаючи майстерність як досконале інтонаційно-технічне володіння комплексом засобів вираження художньо-музичного змісту музичного твору, керівники навчальних колективів підкреслюють особливе значення професіоналізму, володіння технологіями своєї професії, фаховими знаннями, уміннями й навичками, однак не обмежують майстерність лише технікою виконання. Відзначаючи необхідність виконавської техніки, у вправного виконавця вони виділяють неординарність, яскравість, змістовність його, як особистості. Творчі якості, природна обдарованість, розвинуті спеціальні здібності, талант музиканта, висока духовність, методичні знання дозволяють керівнику колективу найкоротшим шляхом досягати поставленої мети у створенні оригінальних, нових, соціально значимих високомистецьких творів виконавського мистецтва, у розкритті здібностей і творчому зростанні студентів.

Ураховуючи історичну значущість розвитку інструментальних колективів, їх вагомий внесок у процес формування виконавської майстерності майбутніх учителів музики та оволодіння методикою педагогічного керівництва дитячими інструментальними колективами, у структурі цього процесу потрібно виокремити: творчий етап музично-виконавської діяльності – як провідний; значущість інтерпретаційної роботи; поетапність методичної роботи над музичними творами; самореалізацію студентів у виконавській діяльності. Формування виконавської майстерності має відбуватися у єдності таких її аспектів: емоційного, раціонального та технічного.

Інструментально-виконавська майстерність завжди індивідуальна та неповторна, як і сама особистість. Педагогам-майстрам властивий індивідуальний стиль діяльності та творчої взаємодії, котрий ґрунтується на психологічних властивостях особистості педагога, на особливостях його пізнавальної та емоційної сфери, а також на досвіді практичної діяльності. Саме в унікальності майстерності міститься відповідь на запитання, чому досвід педагогів-новаторів не завжди знаходить широке масове розповсюдження.

Список використаних джерел

1. Баренбойм Л. Путь к музицированию. Исследования / Л. Баренбойм. -2-е изд., доп. – Л.: Советский композитор, 1979. – С.89-226.
2. Болгарский А.Г. Музыкальная культура в системе подготовки будущего учителя музыки / Научный часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 1 (6) / А.Г. Болгарский. – К.: НПУ, 2004, С. 7-14.
3. Олексюк О.М. Методика викладання гри на народних інструментах. Навчальний посібник / О.М. Олексюк. – К.: ДАККіМ, 2004. – 135 с.
4. Станиславский К.К. Работа актёра над собой / К.К. Станіславський. – М.: ГИХЛ, 1938. – 575 с.
5. Федоришин В.І. Формування виконавської майстерності майбутніх учителів музики в умовах колективного музикування / В.І. Федоришин // Наука і сучасність. Зб. наук. Праць. – Вип. 46. – С. 130-138.

The main methods and ways of performance mastery of instrumental collective conductors have been described. The tasks of the phased instrumental performance process have been analyzed. The system of instrumental and performance tasks has been determined. The phases of future music teacher instrumental performance development have been outlined.

Key words: instrumental mastery, collective music-making, professional training, professionalism, collaboration, co-creation, teaching methods.

УДК 378.011.3-051 : 785

Лабунець В.М.

Labunets V.

КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВІКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ НА ІННОВАЦІЙНИХ ЗАСАДАХ

COMPONENT STRUCTURE OF FUTURE MUSIC TEACHERS INSTRUMENTAL PERFORMANCE IN TRAINING BASED ON INNOVATIVE PRINCIPLES

У статті розглядається компонентна структура інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики, важливими складовими якої виступає взаємозв'язок таких компонентів, як мотиваційно-ціннісного, компетентнісно-орієнтаційного, рефлексивно-емпатійного, креативно-технологічного, проєктивно-діяльнісного. Пропонована компонентна структура інструментально-виконавської підготовки майбутніх спеціалістів дозволяє вийти за межі розуміння останньої з вузько фахових позицій та розглядати її у широкому загальнонауковому контексті як єдність знання, цінностей і спілкування в професійній діяльності.

Ключові слова: педагогічні інновації, інструментально-виконавська підготовка, структурні компоненти, активність, професійна діяльність, мотивація, структура особистості, неперервність.

Актуальність, проблеми полягає в тому, що у сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень вищої освіти значною мірою залежатиме

від результативності запровадження інноваційних технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання.

Змістово-структурна система інноваційної моделі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики відображає істотні особливості досліджуваного процесу, а саме: методологічний підхід, мету, компоненти, які створюють змістову основу, а також зв'язки цих компонентів між собою та з оточуючим середовищем, основні етапи процесу становлення та вдосконалення визначеного феномену. Концептуальна модель, у якій закладено зміст інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики до продуктивної діяльності структуровано нами у взаємопов'язані блоки, що мають складну психолого-педагогічну структуру (цільовий, методологічний, навчально-розвивальний, опорно-стратегічний, експертно-оцінний).

Цілісність змістовно-структурної системи формування означеного феномена забезпечує впровадження активних методів, засобів та форм навчання, а саме: стимулювання індивідуальної активності майбутніх учителів музики; включення студентів у професійно спрямовану творчу діяльність; організацію продуктивної освіти із застосуванням інноваційних технологій навчання (створення проблемних ситуацій, кейс-методи, міні лекції, імпровізаційні завдання, рольові ігри, контекстне навчання, рефлексивні дискусії тощо), моніторинг якості освіти та модульно-рейтинговий контроль індивідуальної, групової й колективної навчальної діяльності майбутніх учителів музики.

Пошуки вирішення педагогічних проблем інноватики тісно пов'язані з аналізом вже наявних результатів дослідження сутності, структури, класифікації та особливостей протікання інноваційних процесів у сфері освіти. На теоретико-методологічному рівні найбільш фундаментально проблема нововведень відображена в працях М. Поташика, А. Хуторського, Н. Пугачової, В. Лазарева, В. Загвязинського. Технологічний підхід до освіти активно розробляється у дослідженнях В. Беспалька, М. Бершадського, В. Гузєєва, М. Кларина, Г. Селевка та інших учених. Значний внесок у розробку інноваційних технологій, що використовуються для формування професійно важливих умінь студентів, внесли Г. Андреева, С. Архангельський, В. Беспалько, Г. Селевко. Уже проведено низку досліджень, що розкривають методичні та технологічні аспекти дистанційного навчання. Цій проблемі присвячені роботи А. Андреева, Д. Богданової, А. Бершадського, Б. Гершунського, М. Масового, В. Макарова, О. Попат.

Аналіз досліджуваного феномена в теорії та практиці інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики дозволив структурувати її відповідно до компонентного складу означеного феномену. Це дозволило нам обґрунтувати інноваційну інструментально-виконавську діяльність майбутніх учителів музики як сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, адже педагогічна інновація є особливою організацією діяльності та мислення, що спрямована на актуалізацію нововведень в освітній простір. Цей процес має складну структуру, важливими складовими якої виступає взаємозв'язок наступних компонентів: *мотиваційно-ціннісного, компетентнісно-орієнтаційного, рефлексивно-емпатійного, креативно-технологічного, проєктивно-діяльнісного*.

Визначаючи структуру особистісного професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін, В. Орлов виокремив три групи основних критеріїв означеного феномену, а саме: афективно-мотиваційних, нормативно-регулятивних та поведінкових. З цього приводу зауважив, що «часткові критерії та їх показники допомагають встановити провідні тенденції професійного становлення та розвитку художньо-педагогічної культури, постановки мети і розробки технології, запроектувати закономірності психічних процесів, сприйняття, усвідомлення, осмислення рівнів творчої діяльності» [9, с. 106-107].

Активізація життєвотворчої мотивації майбутнього вчителя музики спрямує його професійну діяльність на особистісні смисли вчення, а не лише на обсяг знань; на актуалізацію індивідуальних здібностей, саморозвиток, самостійну навчальну діяльність, а не лише на уміння й

навички; на педагогічну підтримку і турботу, співробітництво і творчу взаємодію вчителя та учнів, а не лише на педагогічні вимоги, на засвоєння необхідної навчальної інформації [10].

Важливою структурною складовою інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики є *мотиваційно-ціннісний* компонент, який передбачає стабільний інтерес студентів до різновидів музично-педагогічної діяльності. Мотиваційна спрямованість майбутніх фахівців виражається в глибокому осмисленні емпіричного досвіду, що передбачає спроможність до поглиблення знань, виокремлення необхідних аспектів інноваційного навчання.

Мотиваційно-ціннісний компонент інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики забезпечує визначення та наповнення цілей фахової діяльності студентів особистісним смислом, що сприяє усвідомленню ними професійнозначущої мети як особистісноприйнятих мотивів музично-педагогічної діяльності. Зазначений компонент проявляється в здатності фахівця приймати або віддаляти зовнішні та внутрішні спонукання як мотиви та потреби діяльності, об'єктувати власні мотиваційні утворення, обирати мотиви власної поведінки у потязі до самостійного науково-методичного пізнання, управляти власними мотиваційними тенденціями, здійснювати їх регулювання в спонуканні до творчого самовираження

Доцільно зазначити, що мотиваційно-ціннісний компонент передбачає розвиток глибокого стабільного інтересу майбутніх учителів до музично-педагогічної діяльності, до мистецтва, до педагогічної роботи з дітьми, прагнення впровадження художніх цінностей в середовище підростаючого покоління, тощо. Так, на думку А. Реана, оптимальність мотиваційного комплексу педагога пов'язана з високою внутрішньою та зовнішньою позитивною мотивацією, а це зумовлює активність педагога, котра мотивована власне змістом педагогічної діяльності, прагненням досягти позитивних результатів [8, с. 234-235].

Мотиваційно-ціннісний компонент – є потенціальним в інструментально-виконавській діяльності майбутнього вчителя музики. При цьому враховано те, що в процесі інструментально-виконавської підготовки важливим є не лише оволодіння майбутніми фахівцями системою професійно необхідних знань, умінь і навичок, але й розуміння того, що в педагогічній діяльності пріоритетним має бути принцип гуманізму. Адже найвищою цінністю є людське життя, і одне з першочергових завдань вчителя – створити умови життєдіяльності кожного учня з урахуванням його особливих потреб, запитів і побажань.

Мотиваційна сфера, як поняття що використовується для пояснення рушійних сил поведінки та діяльності загалом, займає особливе місце у структурі особистості та, у найбільш узагальненому розумінні, являє собою певну систему потреб та пов'язаних з ними мотивів. Як зазначає М. Кларін, саме в динаміці потреб і мотивів безпосередньо виявляється тенденція до регуляції поведінки, що зумовлює активність людини як особистості [2, с. 31]. Мотиваційно-ціннісний компонент інструментально-виконавській діяльності майбутнього вчителя музики представлений системою його духовних потреб та системою професійнозначущих цілей та цільових настанов, індивідуальною системою умінь вироблення та коригування мотивації майбутньої професійної діяльності.

У зв'язку з цим В. Ягупов [11] розглядає мотиваційну сферу майбутнього вчителя як системоутворювальний чинник його практичної роботи, психологічну основу становлення творчої особистості та як обов'язкову умову ефективного фахового навчання й майбутньої професійної діяльності. Узагальнюючи мотиви виконавської та педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики вчені підкреслюють, що виокремлюючи два напрямки: на професію (вчитель музики) й на предмет (музичне мистецтво), їх треба об'єднати необхідним загальним елементом – музичною творчістю. Адже в процесі формування інструментально-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики необхідне повне осмислення перспективи творчості, інтересу не лише до фахових дисциплін, а до всього процесу музичної творчості, бо виконавська та педагогічна орієнтація майбутнього фахівця має єдину мотивацію у сфері музичного мистецтва.

Отже, розвиток мотиваційної сфери майбутнього вчителя музики в контексті інноваційної інструментально-виконавської підготовки постає як проблема структурування, співвідношення та інтегрування цілей життєдіяльності та професійного саморозвитку. Стимулювання конкретизації та диференціації професійнозначущих цілей та мотивів, їх узагальнення в плані перспективного фахового самовдосконалення є взаємно доповнюючими цілями.

Проблема активізації мотиваційної сфери є особливо актуальною в музичній педагогіці, адже її значення в професійному музичному навчанні визначається тим, що формування творчого підходу до самостійної діяльності музиканта стає визначальним для акмеологічного зростання його особистості. Схильність до мотиваційної діяльності пробуджується у зв'язку з такими індивідуальними здібностями, завдяки котрим особистість може повніше та глибше віддзеркалити специфічний зміст діяльності. У зв'язку з цим схильність, що виникла є потребою саме цього основного змісту. Особистість захоплюється власною діяльністю заради неї самої, заради того задоволення, яке вона дає. І чим сильніша ця потреба, тим менша вага різноманітних побічних мотивів [3, с. 216].

Доречно зазначити, що мотиваційно-ціннісний компонент інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики функцію суб'єктивного критерію оцінки результатів освітнього процесу, співвідношення вищезазначеної підготовленості студентів із запланованими, очікуваними результатами. Адже мотиваційно-ціннісний компонент інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики являє собою систему професійно та особистісно значущих норм та цінностей, ідеалів та ціннісних орієнтацій студентів.

Компетентнісно-орієнтаційний компонент інструментально-виконавської підготовки студентів зумовлений необхідністю їх підготовки до компетентного виконання функцій та завдань музично-педагогічної діяльності.

Цей структурний компонент представлений системою узагальнених, цілісних музично-педагогічних знань, що розкривають соціально значущі смисли мистецької культури і спрямовують майбутнього вчителя на проектування пізнавальної діяльності учнів. Доцільно зазначити, що цей компонент – відповідає такій формі присвоєння мистецьких продуктів як вивчення й розуміння. Різноманітні визначення мистецької освіти характеризують її як комплекс знань, сукупність інтелектуальних елементів, тощо. Здатність до музично-педагогічної діяльності проявляється в таких способах присвоєння мистецьких надбань як навчання й співтворчність, що закріплено у визначеннях цього складного поняття як форми поведінки, способів людської діяльності, системі зберігання й передачі соціального досвіду.

З цієї позиції компетентнісно-орієнтаційний компонент інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів включає:

- широку ерудицію в галузі художньо-музичної культури, педагогіки, психології, мистецтвознавства, естетики;
- володіння практичними вміннями та навичками (педагогічними, інструментально-виконавськими, вміннями словесної інтерпретації музичних образів, тощо);
- сформованість особистісних якостей та здібностей, необхідних для успішного здійснення функцій вчителя музики – педагогічних (толерантність, комунікативність, організаторсько-конструктивні здібності, зосередженість, тактовність, витримка, здатність до емпатії, ідентифікації); – музично-фахових (музичні якості та здібності, зокрема мнемоністичні тощо).

Основою психолого-педагогічної компетентності вчителя є активне (дієве) знання закономірностей особистісного розвитку людини на різних вікових етапах. Психологічні аспекти компетентності виокремила Н. Кузьміна:

- диференційно-психологічний (знання про особливості засвоєння навчального матеріалу конкретними учнями у відповідності з індивідуальними та віковими характеристиками);
- соціально-психологічний (знання про особливості навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності групи та конкретного учня в ній, про закономірності спілкування);

– аутопсихологічний (знання про досягнення та недоліки власної діяльності, специфіки своєї особистості та її характерних якостей тощо) [4, с. 44].

Доречно зазначити, що компетентнісно-орієнтаційний компонент мистецької освіти представлений системою антропологічних знань і культурних практик, що розкривають місце людини в освітньому просторі та сприяють розкриттю соціально значимих смислів людської життєдіяльності й вмотивовують функціонування майбутнього вчителя в якості цілісного, готового до самоздійснення суб'єкта мистецького простору. Оскільки мистецька діяльність є цілеспрямованою активністю суб'єкта, то її артефакти несуть у собі досвід активного, перетворюючого ставлення людини і людства до соціального і природного середовища. Інтер'юризація мистецьких знань і практичної роботи задає внутрішній імпульс загальнокультурному розвитку майбутнього вчителя як особистості й професіоналу. Отже, компетентність майбутнього вчителя музики є результатом складної структурної єдності всіх складових його навчально-практичної діяльності.

Рефлексивно-емпатійний компонент інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики зумовлений тим, що суб'єктам музичної діяльності мають бути властиві рефлексивні професійно-особистісні якості, адекватні загальноприйнятим професійним цінностям. Якщо розуміти рефлексію як осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального та індивідуального способу існування, то основною її характеристикою є самоаналіз особистістю своєї життєвої програми, принципів світовідношення, цілей, цінностей, вимог, установок, прагнень, тощо [7, с. 157]. Адже рефлексія – це осмислення й переживання особистістю досвіду власної діяльності, усвідомлення себе в контексті соціального життя, в контексті способу існування. Під рефлексією розуміють самоаналіз й самоконтроль, інтроспекцію власної психіки, аналіз життєвих установок, цінностей, світоглядних установок тощо. Рефлексія виступає інструментом самопізнання [6, с. 158].

Особлива цінність рефлексивно-емпатійного компоненту виявляється в музично-виконавській та педагогічній діяльності. Адже основу музично-педагогічної діяльності складає спілкування з творами мистецтва, які є носіями емоційного досвіду людства тому емоційно-чуттєва сфера відіграє надзвичайно важливу роль у професійно-педагогічній діяльності майбутнього вчителя музики. Емоції, що супроводжують музично-педагогічну діяльність, є однією з головних детермінант її ефективності, забезпечуючи необхідне емоційне забарвлення музично-педагогічного процесу.

Підсумовуючи вищезазначене, доцільно зазначити, що рефлексивно-емпатійний компонент сприяє успішному виконанню інструментальної діяльності. Через тембральне забарвлення, динамічні відтінки, артикуляцію, інтонаційні засоби, розкривається почуттєвий світ виконавця-інструменталіста. За допомогою гармонійної музичної мови, прояву артистизму виконавець передає емоційне переживання, викликане виконанням музичного твору, у процесі якого відбувається обмін емоціями й почуттями зі слухачем. А емоції, у свою чергу, спонукують до активних дій. Саме рефлексивно-емпатійний аспект інструментально-виконавської діяльності дозволяє більшості музикантам-педагогам отримувати гедоністичне задоволення в процесі виконання музичних творів, почуття радості, що, у свою чергу, викликає позитивні емоції, підвищує життєвий тонус вчителя музики, підсилює його енергію й продуктивність роботи.

Креативно-технологічний компонент інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в умовах багаторівневої мистецької освіти полягає у доборі оптимальних творчих технологій через вибір змісту, форм і методів професійної підготовки, моделей навчання, що загалом сприяє актуалізації процесу фахового самовизначення, створення можливостей для професійного зростання й самовдосконалення. Цей компонент є визначальним в оволодінні майбутніми вчителями музики творчими технологіями інструментально-виконавської діяльності. Адже професійну діяльність майбутнього вчителя музики неможливо обмежити жорсткими рамками вирішення професійно-педагогічних завдань, за одностаійною думкою дослідників цей вид діяльності має передусім творчий характер. Творчою

природою музичного мистецтва та музично-педагогічної взаємодії вчителя та учнів визначається, на нашу думку, й творчий характер процесу набуття та реалізації досвіду інструментально-виконавської підготовки музиканта-педагога. З огляду на дане положення, творчий процес неможливий без накопичених глибоких знань, попередньої роботи, обмірковування задуму, виношування ідеї, зосередженості тощо. Творча діяльність у сфері музично-педагогічного мистецтва вимагає, за одностайною думкою педагогів, сформованості культури емоцій, фантазії, творчої уяви, розвиненої інтуїції, допитливості, винахідливості, постійної потреби у пошуках новизни тощо. Творча фантазія, робота уяви направляються свідомістю особистості, що діє згідно зі світоглядом і музично-естетичними поглядами майбутнього вчителя. У процесі інструментально-виконавської діяльності відбувається постійний пошук виразних засобів виконання музичних творів, а саме: динаміки, темпу, фразування, інтонації, агоніки, що дозволяє, загалом створити виразний музичний образ.

З цієї позиції в музично-педагогічній діяльності майбутнього фахівця особливої значущості набуває креативно-технологічний компонент, адже він виражає здатність до досягнення, трансляції інновацій, трансформації їх відповідно до конкретної педагогічної ситуації, а також спроможність створення інновацій у процесі професійної діяльності тощо [5, с. 147].

Проективно-діяльнісний компонент трактуємо так: підготовка майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності на високопрофесійному рівні буде можливою за таких умов:

- оптимального поєднання теоретичного й практичного компонентів фахової підготовки з проекцією на майбутню продуктивну діяльність;
- залучення студентів до вирішення проблем, практичних завдань, виконання дій творчо-педагогічного характеру;
- співпраці викладачів і студентів.

Сутність проективно-діялісного компонента інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики можна сформулювати таким чином: фахівець набуває інструментальної майстерності лише в творчій діяльності проектуючи її впродовж усього життя.

Проективно-діялісний компонент базується на нормативно-законодавчій основі й передбачає створення і забезпечення належних умов діяльності навчальним закладам різних рівнів акредитації і форм власності та їх підрозділам, які здійснюють підготовку майбутніх учителів музики. Цей компонент пов'язуємо із творчо-прогностичною діяльністю, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Проективна діяльність майбутніх учителів музики співвідноситься до визначених державним стандартом норм професійної підготовки учителів музики у педагогічних університетах, до розробки нормативних документів, які визначають основу стандартів (ОКХ, ОПП, навчальні плани, підручники, посібники) та інших нормативних документів, що забезпечують регламентування і стандартизацію процесу фахової підготовки учителів музики (положення про атестацію, акредитацію і ліцензування навчальних закладів; про вимоги до педагогічних кадрів; про підвищення кваліфікації і перепідготовку педагогічних кадрів; про державну атестацію тощо).

У процесі проективної інструментально-виконавської діяльності майбутньому вчителю музики необхідні вольові зусилля для прийняття управлінських рішень. З цієї позиції слід підкреслити, що воля як «свідома регуляція людиною своєї поведінки і діяльності, регульовальна функція мозку, що полягає в здатності активно домагатись свідомо поставленої мети, переборюючи зовнішні та внутрішні перешкоди. Воля виконує дві взаємопов'язані функції – спонукальну та гальмівну, що виявляється у спрямуванні активності, її посиленні, а також у стриманні зовнішніх рухів та дій. Вольова дія починається з усвідомлення мети і прагнення до неї, яке стає дійовим, перетворюючись на бажання, намір. Відповідно до мети, яка визначає зміст та спрямованість дії, намічаються засоби їх досягнення» [7, с. 230].

Здійснення інструментально-виконавської діяльності включає розробку й реалізацію навчально-методичних комплексів дисциплін цього виду підготовки як основних, так і

авторських лекційних курсів у процесі загальнопрофесійної підготовки майбутнього вчителя музики. Конструктивна діяльність музиканта-педагога передбачає проектування художньо-творчого та художньо-педагогічного процесу, постановку професійних завдань з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, відбір репертуару, що має відповідати поставленим завданням, тощо.

Отже, проектування професійної діяльності, постановка та корекція завдань і нормативів музично-творчої діяльності у відповідності з об'єктивними педагогічними умовами, вибір методів досягнення поставленої мети, як сутність конструктивного елементу в структурі професійної діяльності музиканта-педагога, передбачає реалізацію практичного досвіду майбутнього фахівця, як його здатності до моделювання, планування та прогнозування результатів інноваційної професійно-педагогічної діяльності, корекції її результатів, здатності до самостійного цілеутворення та моделювання шляхів досягнення визначеної мети. Викладене дає можливість зробити висновок про те, що проєктивна діяльність майбутнього вчителя музики передбачає, передусім, активізацію когнітивно-пізнавального аспекту його підготовки, що проявляється у здатності фахівця до розвитку та вдосконалення професійного мислення.

Засвоєння змісту мистецької підготовки студентів здійснюється у різних формах навчання, характер яких обумовлений різними чинниками, а саме:

- цілями й завданнями навчання;
- кількістю й рівнем підготовки студентів;
- особливостями окремих навчальних процесів;
- місцем і часом навчальної роботи;
- забезпеченістю навчальними посібниками тощо.

В. Андреев визначає форму організації навчальної діяльності як «цілісну системну характеристику процесу навчання з погляду особливостей взаємодії викладача й студента, співвідношення керування й самоврядування, особливостей місця й часу навчання, кількості студентів, цілей, засобів, змісту, методів і результатів навчання» [1, с. 35].

Отже, проєктивно-діяльнісний компонент інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики є найбільш синтетичним, адже він вбирає в себе вирішення стратегічних завдань освітньої діяльності, внесення інноваційних перетворень до її змісту і розробку технологічних питань. Вищезазначений компонент дозволяє актуалізувати завдання посилення розвиваючого, виховуючого, культурологічного потенціалу навчально-методичних комплексів дисциплін інструментально-виконавської підготовки в процесі загального професійного навчання майбутнього вчителя музики, розробки адекватних технологій навчання і виховання учнів.

Бере до уваги на праці науковців, ми розглянули інноваційну, пізнавальну, когнітивну, емоційну, рефлексивну, творчу, вольову, проєктивну сфери діяльності студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, при цьому були обрані основні структурні компоненти, що характеризують її сформованість. Доведено, що важливими складовими цієї структури виступає взаємозв'язок таких компонентів, як мотиваційно-ціннісного, компетентнісно-орієнтаційного, рефлексивно-емпатійного, креативно-технологічного, проєктивно-діяльнісного.

Список використаних джерел

1. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1994. – 286 с.
2. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / А.М. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
3. Козир А.В. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-метод. посіб. / А.В. Козир, В.І. Федоришин. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 263 с.
4. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с.

5. Методология педагогики музыкального образования : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева, Б.М. Целковников и др. ; под ред. Э.Б. Абдуллина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2006. – 272 с.
6. Падалка Г. М. Принципи навчання мистецтва : курс лекцій «Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін» / Г.М. Падалка. – К. : НПУ імені М. Драгоманова, 2009. – 190 с.
7. Педагогіка: навч. посіб. / Н.Є. Мойсеюк. – 3-є вид., допов. – К.: ВАТ «КДНК», 2001. – 608 с.
8. Реан А.А. О ценностно-мотивационной сфере студентов универсантов / А.А. Реан, Т.В. Андреева, Н.П. Киреева, Н.А. Москвичева // Ананьевские чтения-99 : тез. науч.-практ. конф. – СПб., 1999. – С. 222-223.
9. Сократ. Платон. Аристотель. Юм. Шопенгауэр : биогр. повествования / сост., общ. ред. и послесл. Н.Ф. Болдырева. – Челябинск : Урал, 1995. – 400 с.
10. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика : монографія / О.Л. Шевнюк. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 232 с.
11. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.

The article deals with the component structure of a future music teacher instrumental performance. The important part of this structure are motivation and value reflexive and emphatic, competence and oriental, creative and technological projective and active components. The proposed component structure of future specialists instrumental performance training allows to go beyond a narrow understanding of the latter and consider it in the general scientific context as a until of knowledge values and communication in professional activity.

Key words: *pedagogical innovation, instrumental performance training, structural components, activity, professional activity, motivation, personality structure, continuity.*

УДК 378. 011. 3-051 : 785.1

Лабунець В.М.

Labunets V.M.

МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОГО НАВЧАННЯ

METHODICAL GUIDELINES OF INSTRUMENTAL PERFORMANCE IN TRAINING FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE PROCESS OF WHILE PROFESSIONAL TRAINING

У статті окреслено методичні орієнтири інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики. З урахуванням специфічних характеристик процесу формування інструментально-виконавської підготовленості майбутніх фахівців визначено класифікацію груп методів, які забезпечують цілеспрямованість означеного процесу, а саме: групи дискусійних, конструктивних, проєктивних, ігрових, тренінгових та ціннісно-аналітичних методів.

Ключові слова: *методичні орієнтири, інструментально-виконавська підготовка, пізнавальні інтереси, індивідуально-диференційований підхід, активність, професійна діяльність, мотивація, самостійність.*

Основними пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку вищої освіти є: постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; розвиток освіти як державно-суспільної системи; піднесення вищої освіти

України до рівня вищої освіти розвинутих країн світу та інтеграції у міжнародне науко-освітнє співтовариство. Адже прогресивні освітні реалії сьогодення та модернізація освітньої системи України зумовлена тенденціями глобалізації європейського та світового освітнього простору, з урахуванням національних культурно-історичних традицій, що вимагає посилення інформаційно-технологічного рівня знань студентів, озброєння їх комплексом як академічних якісних знань, так і новітніх науковоміських й інформаційних технологій.

Визначаючи методичні орієнтири інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики доцільно зазначити, що активні форми організації навчально-виховного мистецького процесу зміщують центр значимості з засобів передачі, опрацювання та засвоєння отриманої інформації на самостійний пошук, моделювання прийомів її продуктивного застосування у практичній роботі, що дозволяє змодельовати цілісний зміст майбутньої професійної діяльності.

Музично-педагогічний процес інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики включає систему методів мистецького навчання, що забезпечує взаємопов'язану діяльність вчителя й учнів, спрямовану на розв'язання художньо-навчальних і художньо-виховних завдань. Нова інтерпретація методичної спрямованості навчально-виховного процесу відрізняється «акцентуванням спільної діяльності вчителя і учнів, їх суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин» [4, с. 177].

Методи мистецького навчання і розвитку особистості можна класифікувати за різними ознаками. У сучасній теорії і методиці мистецького навчання існують різні підходи до упорядкування різноманітних методів художньо-музичного навчання і розвитку у залежності від характеру класифікації встановлюються певні зв'язки між навчальними методами. З метою досягнення повноти викладу в кожній рубриці, забезпечення її системності допускається повторення окремих методів.

Г. Падалка запропонувала таку класифікацію методів мистецького навчання:

- за джерелами передачі та характером сприйняття художньої інформації;
- відповідно з характером мистецької діяльності;
- відповідно з характером художніх завдань по етапах навчання;
- залежно від завдань розвитку особистісних художніх властивостей учнів [5, с. 178].

У залежності від методичного спрямування інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики обираються форми мистецького навчання. Серед організаційних форм мистецького навчання провідне місце має належати індивідуальним заняттям з основного та додаткового музичних інструментів, лекціям проблемного типу, які сприяють глибокому, особистісно-цінному засвоєнню знань, семінарським заняттям з використанням елементів сюжетно-рольових, дидактичних та ділових ігор, тренінгам, які дають можливість отримати нові концепції поведінки в звичайних ситуаціях, нові уміння і навички, що забезпечують більш ефективну поведінку, а від так і досягнення визначених цілей.

З урахуванням специфічних характеристик процесу формування інструментально-виконавської підготовленості майбутніх учителів музики було визначено наступну класифікацію груп методів, які забезпечують цілеспрямованість означеного процесу, а саме: групи дискусійних, конструктивних, проєктивних, ігрових, тренінгових та ціннісно-аналітичних методів.

До першої групи методів віднесено дискусійні методи, а саме: організація та проведення круглих столів, семінарів, міні-симпозіумів, конференцій з проблем саморозвитку та самовдосконалення майбутніх музикантів-інструменталістів, а також методи педагогічної підтримки та рейтингового контролю.

У ході організації дискусії реалізуються пізнавальні інтереси студентів, здобуваються навички аналізу фактів, інформації, їх інтерпретації, правильного добору даних для обґрунтування висновків. Методи цієї групи спрямовані на збагачення знанневого фонду студентів стосовно проблем інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, їх

саморозвитку та самовдосконаленню, що сприяє розвитку їхніх творчих, емоційно-емпатійних та рефлексивних сил. Ця група методів має сприяти стимулюванню самопізнання, самоаналізу майбутніх фахівців, розвивати навички музичного мовлення, гнучкість мислення, озброювати майбутніх фахівців уміннями емоційного самовираження тощо.

Методи педагогічної підтримки сприяли стимуляції означених процесів на основі залучення модульно-рейтингової системи інструментально-виконавської підготовки студентів, що слугувало досягненню найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей студентів, активізації їх мисленнево-операційного механізму, усвідомленості завдань і результатів інструментально-виконавської підготовки тощо – тобто їх активному інтелектуальному розвитку. Рейтинговий контроль на всіх етапах роботи із студентами слугував основою для побудови різноманітних шкал оцінок, зокрема при оцінці різних сторін інструментально-виконавської роботи. Загалом, група дискусійних методів навчання була спрямована на поглиблення та систематизацію знань з теорії, історії та методики інструментального виконавства, що засвідчувало рівень фахової ерудованості майбутніх учителів музики в інструментально-виконавській діяльності.

Конструктивні й проєктивні методи забезпечували орієнтування студентів на перспективу їх розвитку в мистецько-естетичному й методико-педагогічному аспектах, що відповідало їх чітким уявленням щодо мети власного особистісного розвитку. Особливого значення ця група методів набуває у реалізації технологічних підходів, спрямованих на досягнення «ефекту випередження» у навчанні. Адже проєктивні методи зорієнтовують навчальний процес на впровадження не будь-яких, а саме прогресивних новацій. Застосування цієї групи методів дозволяє долати такі недоліки процесу навчання, як невизначеність, абстрагованість кінцевих завдань професійної підготовки, необґрунтованість завдань проміжних її етапів, нез'ясованість термінів виконання наміченої мети. Ефективне проєктування навчально-виховної роботи полягало в доборі таких методів організації музичної діяльності студентів, які найповніше реалізують зміст мистецької освіти шляхом творчої взаємодії. Проєктивна група методів дозволяє вчителю визначити основні й другорядні завдання на кожному етапі педагогічного процесу, виважити вибір різновидів діяльності, підпорядкований визначеним завданням. Завдяки активному запровадженню цієї групи методів суттєво поліпшується індивідуальна робота з майбутніми учителями музики з метою розвитку їх творчих здібностей, підбираються форми, методи та засоби музично-педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні, стимулюється творча активність студентів, уміння проєктувати проблемні ситуації та успішно вирішувати їх [2, с. 79].

До групи ігрових методів належать: сюжетно-рольові, дидактичні та ділові ігри. Ігрові методи мають значний потенціал щодо активізації процесу інструментально-виконавської підготовки студентів, розвитку емоційної та інтелектуальної «гнучкості» майбутніх фахівців. Ігрові методи стимулюють засвоєння студентами нових інструментально-виконавських форм роботи, що забезпечує їх саморегулювання у типових ситуаціях музично-педагогічної діяльності. Перевагами використання ігрових методів у процесі інструментально-виконавської підготовки студентів є можливість максимального емоційного «включення», повторного програвання наближених до реальних ситуацій та пошуку нових шляхів їх вирішення. Ігрові методи мають значний потенціал щодо скорочення часу формування означеного феномену, який в реальних умовах накопичується протягом тривалого часу.

У процесі інструментально-виконавської підготовки студентів важливе місце займають тренінгові методи, а саме: тренінги комунікативної компетенції, тренінги розвитку евристичного потенціалу, «Мозковий штурм», тренінги вирішення конфліктних ситуацій, тренінги розвитку рефлексії, тренінги психофізіологічного саморегулювання, тощо. Методика тренінгових занять дозволяє наблизити процес навчання майбутніх учителів музики до практики, зафіксувати особливості музично-педагогічної діяльності, отримати нові віднайдення, які будуть сприяти вирішенню особистісно значущих проблем та ситуацій. Їх метою є

встановлення гармонійної рівноваги фізіологічних та духовних сил особистості майбутнього вчителя, формування умінь і навичок самостійної інструментально-виконавської роботи, активізації та регулювання духовної, емоційної й фізичної активності студентів.

Наступну групу становлять ціннісно-аналітичні методи, які дають змогу майбутньому фахівцеві осмислювати та оцінювати характер інструментально-виконавської підготовки в процесі музично-педагогічній взаємодії, визначати власний стиль професійної діяльності та ступінь її ефективності. У центрі уваги цієї групи методів перебувають суспільно визнані норми й ідеали як зовнішні регулятори фахової діяльності майбутнього вчителя музики та його ціннісні орієнтири, що являють собою результат інтеріоризації цих норм та ідеалів унаслідок емоціно-ціннісного сприйняття [3]. Метою застосування цих методів, що являють собою ціннісний аналіз професійно-педагогічної діяльності музиканта-інструменталіста, власне і є забезпечення переходу суспільно визнаних норм та цінностей у структуру ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця. Спрямовані на всебічний розвиток особистості, вони забезпечують розвиток її світоглядних переконань та установок, формування професійно значущих ідеалів шляхом осягнення світу музично-педагогічних цінностей.

Перелічені групи методів є орієнтирами для майбутніх учителів музики, що мають застосовуватися у реальному педагогічному процесі не ізольовано, а в певній системі, з урахуванням змісту структурних компонентів професійної діяльності та за умов, які забезпечують їхню творчу взаємодію. Успішність формування досліджуваного особистісного утворення великою мірою залежить від узгодженості особистісних прагнень та цілей майбутніх учителів музики щодо їх професійного становлення та уявлень про очікувані результати їх успішної інструментально-виконавської підготовки.

З позиції визначення основних методичних орієнтирів інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики доцільно проаналізувати організацію, специфічні риси та особливості індивідуальних занять з основного та додаткового музичних інструментів. Для цього розглянемо своєрідний синтез загальнодидактичних і спеціальних (музично-педагогічних) аспектів, які стосуються організації індивідуальних занять зі студентами в інструментально-виконавському класі, що буде сприяти визначенню комплексу характерних типологічних особливостей, а також виокремленню взаємозв'язку дидактичних і музично-педагогічних особливостей їх організації.

Заняття в інструментально-виконавському класі є основною формою організації навчальної діяльності з цілеспрямованою взаємодією викладача та студента, що має обмежені часові рамки і виконує всі дидактичні функції мистецького навчання. Правильно організований інструментально-виконавський урок відповідає головним дидактичним принципам: систематичності й послідовності, активності і усвідомленості, наочності, проблемності тощо. Основне завдання уроку даного типу у вищих та середніх спеціальних навчальних закладах мистецького профілю – створення надійно підготовленого спеціаліста у визначеній галузі діяльності. Це передбачає забезпечення майбутнього вчителя музики необхідним рівнем знань, що відповідають соціальному замовленню і засвоєнню умінь та навичок для забезпечення практичної діяльності.

Методи навчання (способи організації роботи викладача і навчальної діяльності студентів), що використовуються в процесі проведення інструментально-виконавських занять, відповідають вищезазначеним групам методів, а саме: дискусійних, конструктивних, проєктивних, ігрових, тренінгових, ціннісно-аналітичних, а також наочно-ілюстративних, інформаційно-рецептивних, репродуктивних, проблемних, частково-пошукових, дослідницьких. Разом з тим, урок в інструментально-виконавському класі має й низку характерних особливостей, зумовлених специфікою цієї діяльності, а саме: заняття з музикантами-інструменталістами (піаністами, струнниками, духовиками та ін.) проводяться, зазвичай, в індивідуальній формі навчання, тобто в умовах діалогічної взаємодії викладача і студента.

В організації інструментального навчання частково знімається актуальна для колективних і групових форм навчання проблема індивідуалізації процесу навчання у підході до особистості кожного студента. Постають інші питання – сумісності особистостей викладача та студента, віднайдення оптимальної форми творчої взаємодії двох індивідів, так як в інструментально-виконавському навчанні міцно встановлений міжособистісний контакт є запорукою та необхідною умовою успішної передачі вмінь та навичок гри на музичних інструментах.

Гра на музичному інструменті – це не механічний процес, а творчий, духовний акт внутрішнього самовираження виконавця, за якого навички гри слугують лише засобом вираження художнього образу і думок інтерпретатора. Отже, розвиток технічно-ігрових умінь та навичок є важливим, але не пріоритетним завданням інструментально-виконавського навчання. У цьому контексті наведемо визначення Л. Баренбойма, який вважав, що процес інструментально-виконавського навчання повинен мати такі завдання – формування особистості, формування музиканта, формування піаніста, формування виконавця. Учений вважав, що викладач повинен: «прищепити учневі загальну культуру, розвинути спостережливість, виховати суспільну свідомість, етичність; увести учня у світ музики, ...прищеплювати музичну культуру; виховати специфічні виконавські якості: здатність «запалюватися», проникаючись музикою, волю до відтворення музики, спілкування зі слухачем, впливу на слухача» [1, с. 30].

Отже, на уроці має бути втілений комплекс ієрархічно вибудованих навчально-творчих завдань. Між тим, факти засвідчують, що значна частина викладачів у музичних навчальних закладах зосереджена на вирішенні локальних завдань. Пріоритет надається видам і формам роботи, зорієнтованим не стільки на внутрішні, скільки на зовнішні результати (технічність гри, відпрацьованість звукових форм, тощо). Такий вектор навчальної діяльності впливає на формоструктуру індивідуального заняття.

Незважаючи на те, що в оптимальному варіанті структура інструментально-виконавського заняття має бути наближена не до викристалізованої, а мобільної структури комбінованого уроку, а ще точніше синтетичного, з варіативним співвідношенням усіх основних компонентів та чітко визначених меж, у практичній діяльності музикантів-педагогів це застосовується нерегулярно. Як показало дослідження, значна частина викладачів застосовують жорсткі, шаблонні схеми в організації музичних занять. Ігноруються мобільні, складнокомбіновані форми уроків, синтезуючі багаторівневі компоненти, які здатні впливати на внутрішній світ студента (художня свідомість, музичні здібності) та його професійно-технічну сферу.

У практиці викладання гри на музичних інструментах існують визначені тенденції, які дезорганізують проведення занять і знижують якість інструментально-виконавського навчання. У зв'язку з цим, вважаємо за необхідне розглянути види і типи уроків, які демонструють в своїх проявах негативні результати. З критичних позицій ми розглядаємо форму абстрактного педагогічного «консиліуму», оскільки об'єктом подібного педагогічного впливу стає недостатньо підготовлений в особистісно-професійному відношенні студент. Викладач у таких випадках, як правило, прослухавши виконання музичного твору, робить низку загальних зауважень і обмежується постановкою нових завдань у роботі, надаючи студенту в подальшому повну самостійність. Така трансформація індивідуального заняття в іншу організаційну форму – консультацію, найчастіше зустрічається у вищих навчальних закладах. Існування в педагогічних колах думки про те, що основними завданнями інструментального заняття у вищому навчальному закладі мистецької освіти є лише правильне спрямування студента в практичній роботі та стимуляційний емоційний «заряд», що призводить до недостатньої уваги з боку викладачів до глибокої та детальної побудови навчального процесу.

Зауважимо, що використання такої організації занять в інструментально-виконавських класах можливе і необхідне, але не як система. Ефективний результат цей тип заняття дає в роботі з обдарованими студентами, які перебувають на високому рівні професійної майстерності; також він має переваги на заключному етапі розучування музичних творів, безпосередньо

перед публічним виступом, коли викладачеві не варто руйнувати вже створений художній образ, «розділяти» сформовані ігрові навички. В інших випадках, не сформувавши у студента відповідного комплексу інструментально-виконавських знань, умінь та навичок, така організація безпосередньо відбивається на якості навчання, що поступово його знижує.

Для протилежного типу музичних занять, який також розглядається нами з критичних позицій, характерний «метод побіжних виправлянь», коли викладач, заглиблюючись в роботу над деталями, забуває про стратегічні цілі та завдання навчального процесу. Така тенденція в організації занять викликана, як правило, недостатнім рівнем методичної майстерності викладача. У результаті недостатньо добре організованої системи навчально-виховного процесу робота в інструментально-виконавському класі сповільнюється, здійснюється за всіма напрямками одночасно, розсереджуючи увагу учня студента на велику кількість різних питань і поступово дезінтегрує цілісну конструкцію навчального процесу.

Ця тенденція у сукупності з проявом педагогічного авторитаризму призводить до «натаскування» студента в роботі, сутність якої полягає у розриві форми засвоєння знань від змісту музичного твору. Формалізм проявляється в механічності вивчення матеріалу без чіткого розуміння його сутності. Порушуючи логіко-психологічну підструктуру уроку і оминаючи один із рівнів процесу оволодіння знаннями – аналіз та усвідомлене отримання знань, метод «натаскування» одразу переходить від початкового сприйняття знань до їх практичного застосування, що не сприяє формуванню творчої особистості майбутнього вчителя музики та розвитку його творчої самостійності.

На нашу думку, однією з причин прояву «натаскування» в інструментально-виконавських класах – форсування викладачем загальномузичного розвитку студента. Метою в цьому випадку стає якнайшвидше отримання результату виконавської діяльності, а осмислений він студентом, чи ні – для викладача неважливо. «Форсування викликає репетиторство, педагог починає працювати за учня, натаскуючи і позбавляючи його від зусиль» [1, с. 24]. Особливо часто подібний метод використовується під час підготовки виконавців до конкурсних виступів та відповідальних концертів. При цьому забувають про саме головне – студент повинен не лише знати предмет, а й вміти осмислювати процес набуття знань, умінь та навичок, самостійно застосовувати отримані знання у практичній діяльності, й у результаті – визначити власну творчу позицію. Яким же чином не допустити перехід від добре організованого «детального» заняття до «натаскування» студента? По-перше, робота в інструментальному класі має здійснюватись усвідомлено з превалюванням продуктивних видів діяльності; по-друге, в основі виконавської діяльності мають бути художньо-творчі завдання.

Проведене теоретичне дослідження дозволило дійти висновку, що в музичній педагогіці не існує єдиного, оптимального для всіх учнів-студентів способу організації інструментально-виконавських занять. Кожен урок має індивідуальний диференційований підхід до своєї побудови в залежності від поставлених завдань, заданого змісту, особистісних якостей студента. Тим не менш, за справедливим зауваженням М. Старчеуса, «загальне призначення уроку за всієї різноманітності цілей, що витікають з його конкретних умов, можна визначити як перевірку стану роботи учня на даний момент та забезпечення її успішності в подальшому. На уроках ніби підводиться висновок – нехай мінімальний – домашніх занять за попередній відрізок часу і надається творчий імпульс і матеріал для наступної роботи» [6, с. 20]. У відповідності до цих завдань й визначається поетапність інструментально-виконавської роботи.

Отже, заняття в інструментально-виконавському класі підлягає під дію фундаментальних дидактичних закономірностей та нормативів. Цілі, завдання, функції, стратегічне призначення уроку – все це органічно вписується в загальнодидактичний контекст. Структура інструментально-виконавських занять наближена до типу синтетичного уроку, так як всі складові елементи взаємозалежні й не мають чітких меж.

Разом з цим, тип інструментально-виконавського заняття має низку характерних особливостей, визначених специфікою мистецької діяльності:

- заняття з музикантами-інструменталістами проводяться в індивідуальній формі, в умовах діалогічної взаємодії викладач – студент;
- зміст і структура уроку обумовлені необхідністю «виконавсько» освоїти та підготувати до публічного виступу музичний твір;
- метою викладача є не лише формування в музиканта-інструменталіста художньо-інтелектуального потенціалу, а й розвиток необхідних професійно-технічних умінь та навичок (домінування практичних дій та операцій);
- у діяльності музикантів-педагогів нерегламентований єдиний, оптимальний для всіх студентів спосіб організації занять. Кожен урок має індивідуально-диференційований оригінальний підхід до його побудови в залежності від поставлених завдань, заданого змісту, особистісних якостей музиканта-інструменталіста, тощо. Найефективнішою, на нашу думку, в практичній діяльності педагогів-музикантів є така формула інструментально-виконавського заняття: демонстрація студентом результатів підготовки домашнього завдання; спільний аналіз (викладач-учень) виконаної роботи; детальна робота над музичним матеріалом; закріплення досягнутих практичних результатів, уточнення об'єму та змісту домашнього завдання, тощо.

Отже, ефективність навчання в інструментально-виконавському класі суттєво підвищується при використанні педагогом поліморфної системи організації занять (з додатковим введенням взаємодоповнюючих форм навчання: колективної форми проведення занять – відкритого уроку або «майстер-класу»; позакласних заходів). Формуванню комплексного, синтезованого підходу до навчального процесу буде сприяти використання блочно-модульної системи організації інструментально-виконавського навчання, що дає можливість розглядати індивідуальні заняття не ізольовано, локально, а як послідовну роботу.

Співвідношення стратегічних і тактичних елементів навчання (довготермінове планування, з одного боку, і вирішення актуальних тактичних завдань, з іншого) має бути гнучким, лабільним, змінним, залишаючи місце для педагогічних імпровізацій, для корегування (у випадку необхідності) спланованих педагогічних диспозицій. Концентрат знань, умінь та навичок, отриманий студентом у ході спілкування з педагогом, має бути освоєним та асимільованим ним в процесі самостійних занять. Створення узагальненої, динамічної системи класних і домашніх занять допоможе створити міцний нерозривний ланцюжок навчально-виховного інструментально-виконавського процесу.

Список використаних джерел

1. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки / Лев Аронович Баренбойм. – Л.: Музыка, 1974. – 336 с.
2. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія / А.В. Козир. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 378 с.
3. Козир А.В. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-метод. посіб. / А.В. Козир, В.І. Федоришин. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 263 с.
4. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
5. Падалка Г.М. Принципи навчання мистецтва: курс лекцій «Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін» / Г.М. Падалка. – К.: НПУ імені М. Драгоманова, 2009. – 190 с.
6. Старчеус М.С. Личность музыканта / М.С. Старчеус – М.: МГК, 2012. – 846 с.

The article outlines the methodological guidelines of instrumental performance of a future music teacher. Taking into account the specific characteristics of future specialists instrumental performance training process, the classification of methods which provide a definite determination process has been defined. The main methods of instrumental performance training are group discussion, constructive, projective, training and analytical methods.

Key words: *methodological guidelines, instrumental performance training, educational interests, individual and differentiated approach, activity, professional activity, motivation, independence.*

УДК 786.8 «19 «20

Маринін І.Г.

Marynin I.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ГЕНЕЗИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОЛЬКЛОРИЗМУ В АКОРДЕОННО-БАЯННІЙ ТВОРЧОСТІ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ (ДЖЕРЕЛОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ)

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF FOLKLORE RESEARCH GENESIS IN ACCORDION CREATION OF UKRAINIAN COMPOSERS (SOURCE-SIDE)

У статті висвітленні особливості використання фольклорного тематизму в акордеонно-баянній творчості українських композиторів та закономірності формування вітчизняного оригінального репертуару для баяна/акордеона в аспекті комплексного аналізу його еволюційного процесу у наукових дослідженнях вітчизняних мистецтвознавців кінця другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

Зокрема, у науковому дослідженні здійснюється аналіз низки наукових праць відомих науковців-мистецтвознавців (М. Булда, Г. Голяка, А. Гончаров, А. Сташевський), у яких віддзеркалені індивідуальні підходи до з'ясування особливостей формування вітчизняного оригінального репертуару для баяна/акордеона з фольклорним тематизмом; вирізняються й характеризуються нові музичні неофольклорні течії в акордеонно-баянній творчості сучасних українських композиторів; окреслюються особливості модернізації музичної мови акордеонно-баянних творів, які створювалися на нових жанрово-стильових засадах, що характеризуються стилізацією елементів ладогармонічної основи, ритму, фактури, тематизму, різноманітних виконавських прийомів та взаємопроникненням напрямків (фольклорний – естрадно-джазовий – камерно-академічний) тощо.

У статті висвітлена композиторська діяльність низки українських композиторів (В. Власов, В. Зубицький, М. Різоль, В. Рунчак), які внесли у розробку жанрових та стилістичних компонентів нової акордеонно-баянної літератури з фольклорною тематикою суттєву трансформацію усього жанро-стильового комплексу акордеонно-баянної музики.

Ключові слова: акордеонно-баянне мистецтво, акордеонно-баянна творчість українських композиторів, фольклорний тематизм, неофольклоризм.

Акордеонно-баянне мистецтво на сьогодні значно поповнилося науковими здобутками українських науковців-мистецтвознавців. Серед різновекторного спрямування наукових праць, присвячених акордеонно-баянному виконавству, особливої актуальності наразі набуває низка праць, які досліджують використання фольклорного тематизму та появу неофольклорних течій в акордеонно-баянній творчості українських композиторів.

Зокрема, саме у другій половині ХХ – початку ХХІ століть у практиці академічного акордеонно-баянного виконавства України закладено традиції «нової фольклорної хвилі» українських композиторів, які стали об'єктом дослідження низки відомих мистецтвознавців та науковців-педагогів. Про цей факт яскраво засвідчує наявність високопрофесійних оригінальних творів з чіткими ознаками використання фольклорної тематики, які наразі займають провідне місце в концертному репертуарі професійних виконавців та молодих конкурсантів на міжнародних конкурсах, які відбуваються в Україні, так і за її межами.

Сучасні українські мистецтвознавці розглядають акордеонно-баянне виконавство як органічну складову української народно-інструментальної культури. Значна частина наукових

праць дослідників присвячена історико-мистецькому ракурсу акордеонно-баянного мистецтва (Р. Безугла, М. Давидов, А. Душний, В. Євдокімов, Є. Іванов, М. Імханицький, В. Кужелев, В. Князев, Л. Понікарова, А. Черноіваненко), інша – формуванню виконавської майстерності акордеоністів/баяністів (Ю. Бай, М. Булда, В. Власов, Г. Голяка, А. Гончаров, Л. Горенко, І. Єргієв, О. Міщенко, М. Оберюхтін, В. Подгорний, М. Різоль, І. Яшкевич), що свідчить про підвищений інтерес науковців до акордеонно-баянного мистецтва.

Попри значну кількість праць, присвячених проблемі використання фольклорної тематики в акордеонно-баянній творчості українських композиторів, помітно не вистачає комплексного дослідження, у якому було б простежено еволюцію нових неофольклорних течій та особливості модернізації музичної мови у сучасних музичних акордеонно-баянних творах.

З огляду вищезазначеного можна констатувати про актуальність окресленої проблематики.

Автор ставить за мету простежити особливості використання фольклорного тематизму в акордеонно-баянній творчості українських композиторів у наукових дослідженнях вітчизняних мистецтвознавців кінця другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

Для досягнення зазначеної мети окреслено низку завдань: комплексно вивчити різноманітні джерела з метою з'ясування особливостей формування вітчизняного оригінального репертуару для баяна/акордеона на фольклорному тематизмі; вирізнити й охарактеризувати нові неофольклорні музичні течії акордеонно-баянної музики в творчості сучасних українських композиторів; окреслити особливості модернізації музичної мови акордеонно-баянних творів.

Наукова еліта мистецтвознавців наразі все більш ґрунтовніше заглиблюється у дослідження основних аспектів використання фольклорного матеріалу в акордеонно-баянній творчості українських композиторів. Процес використання автентично-фольклорного тематизму в акордеонно-баянній літературі завжди знаходився в еволюційному розвитку і яскраво втілювався українськими композиторами через модернізацію музичної мови акордеонно-баянних творів, які створювалися на нових жанрово-стильових засадах.

Мистецтвознавець Д. Кужелев, досліджуючи використання фольклорного матеріалу в академічній акордеонно-баянній творчості композитора М. Різоль, наголошує: «...властива Різолю-баяністу опора на побутову традицію визначає домінування в його спадку обробок танцювальних мелодій веселого, жартівливого характеру як відображення глибинно-етнічної моделі психології, наївно-радісного світовідчуття й народної святковості. « [4, с. 13].

Обробки М. Різоль, що представлені композитором у простому й лаконічному викладі народної тематики у простих та варіаційних формах, спрямовувалася переважно для аматорських виконавців. Прості й доступні за виконавським рівнем музичні твори композитора завжди знаходили свого поціновувача серед аматорів, учнів музичних студій, шкіл і училищ, а також професійних баяністів. У нотних напрацюваннях спостерігався одностійовий виклад тематизму, інколи використовувалися подвійні ноти та акордика, а також проста варіаційна фігурація у вигляді рухливих ладово-гармонійних обігрань з використанням елементів підголоскової та імітаційної поліфонії у кантіленних зразках.

Найбільш яскравим твором М. Різоль, що представлений у формі розгорнутої масштабної композиції на основі фольклорної багатотемності, є «Фантазія на теми українських народних пісень і танців». Твір вибудований з в'язанки різнохарактерних українських народних тем: «Розпрягайте, хлопці коней» (бойовий запал, урочистість), «Полюбила Петруся» (грайливість, жартівливість), «Там де Ятрань круто в'ється» (задушевна лірика), «Дівка в сінях стояла» (рухлива пісенність), «Український козачок, гопак» (феєричне народне гуляння).

Отже, творчість Миколи Різоль, його композиторська діяльність стала початком у розвитку баянного виконавства в Україні, яка характеризується глибоким проникненням у національний глибинний фольклорно-автентичний ґрунт української народної музики.

Надалі простежуються значні якісні зміни у використанні фольклору професійними композиторами в новому стилі музичного мистецтва – «неофольклоризмі», які через модерні-

зацію виражальних засобів музичної мови та індивідуальної композиторської техніки зуміли стати на шлях оновленого розуміння національного.

Проблематика неофольклоризму в академічній сфері професійного акордеонно-баянного виконавства висвітлюється у дисертаційному дослідженні А. Гончарова «Неофольклористичні тенденції у баянній творчості В. Зубицького» (Київ, 2006) [3]). У науковій праці висвітлюються причини та умови виникнення на початку ХХ ст. оригінального стилю в музичному мистецтві – неофольклоризм. Аналізуючи на творчість М. Скорика, І. Стравинського і Б. Бартока, автор досліджує основні музично-теоретичні засади та стилістичні його особливості, простежує розвиток неофольклористичних тенденцій у творчості українських композиторів і дійшов висновку, що «...оригінальним продовженням у пошуках оновлення засобів неофольклористичного стилю (вглиб і вшир) є творчість учня М. Скорика, композитора, диригента, блискучого виконавця – В. Зубицького» [3, с. 3].

Зокрема, дослідник висвітлює роль творчої особистості композитора В. Зубицького у системах «композитор-фольклор» та «традиція і новаторство» в площині розвитку неофольклористичного стильового руху в Україні.

Надалі А. Гончаров здійснює поглиблений аналіз музично-теоретичної системи композитора В. Зубицького на фольклорних зразках творів для баяна. Використання автентично-фольклорних джерел не тільки України, а й Болгарії, Молдови, фольклору тюркських народів через впровадження його зерна у джазові традиції, сміливо синтезуючи їх з алеаторною, сонористичною, пуантилістичною композиторською технікою, дало змогу В. Зубицькому віддзеркалити нову грань музичної естетики у власній оригінальній творчості.

На прикладах творів для баяна В. Зубицького (Соната № 2 «Слов'янська» (1986), соната № 3 «Fatum» (2000) для тріо баянів, джазпартити № 1 (1978) та № 2 (1990)) науковець здійснює ґрунтовний аналіз музично-теоретичної системи композитора, творчість якого відкрила нову грань музичної естетики у баянному мистецтві й адаптувала до «неофольклорної» течії виконавців-баяністів.

Наслідуючи традицію наукових розвідок зазначеної проблеми, мистецтвознавець Г. Голяка у дисертаційному дослідженні «Творчість Володимира Зубицького в контексті розвитку сучасного баянного репертуару» (2008) [2] продовжує аналізувати творчість сучасного композитора, баяніста-виконавця – Володимира Зубицького. Зокрема, науковець висвітлює теоретичне узагальнення проблеми репертуару, визначає функцію репертуару у системі музичної комунікації. На матеріалі баянних творів В. Зубицького Дитячих сюїт № 1 та № 3 («Українська») для баяна соло; збірок для початківців («Сюїта у трьох частинах», «Три п'єси у народному стилі», «Українські танці») Г. Голяка аналізує новації композиторського письма та використання фольклорного тематизму в його творчості.

Науковець фокусує увагу на уникненні композитором використання традиційного жанру обробки народних мелодій. Однак, на думку дослідника, «фольклоризм В. Зубицького» має прояв «...у зовнішніх чинниках – використанні добре відомого тематизму, яскравої назви твору; у властивостях самої музики – поєднанні сучасних ефектних баянних прийомів з енергією ритму, загостреною контрастністю динаміки, колористичною регістровою; у нових тембрових сполученнях баяна з академічними інструментами» [2, с. 14].

Автор дійшов висновку, що творчість В. Зубицького є значним етапом в оновленні баянного репертуару та відкриває нові шляхи розвитку акордеонно-баянного мистецтва.

Продовження дослідження щодо використання фольклорного ґрунту в акордеонно-баянній творчості українських композиторів естрадно-джазового напрямку виконавства чітко прослідковуємо у дисертаційній праці М. Булди – «Естрадно-джазова музика в акордеонно-баянному мистецтві України другої половини ХХ – початку ХХІ століття: композиторська творчість і виконавство» (2007) [1]. Авторка досліджує естрадно-джазову музику в контексті модернізації музичної мови акордеонно-баянних творів сучасних українських композиторів та її основних напрямків розвитку на основі «неофольклоризму».

Зокрема, М. Булда з'ясовує, що «...вплив фольклорних витоків у поєднанні з джазовими ритмами породжує виникнення нових художніх напрямків у розвитку жанрових та стильових систем. Такий синтез – один з шляхів появи «неофольклоризму» як стильового напрямку другої половини ХХ століття, яскраво представленого в акордеонно-баянній творчості українських композиторів А. Білошицького, В. Власова, А. Гайденка, В. Зубицького, В. Подгорного, В. Рунчака, А. Сташевського, Г. Шендерьова та ін., де знайшли своє відображення провідні тематичні лінії сучасного музикування. Їхня суть полягає у стилізації елементів ладогармонічної основи, ритму, фактури, тематизму, різноманітних виконавських прийомів, у взаємопроникненні напрямків (фольклорний – естрадно-джазовий – камерно-академічний) і створенні на цій основі нового джазово-академічного напрямку музики» [2, с. 12].

Важливе місце в українському музикознавстві початку ХХІ століття посідає з'ясування закономірностей формування вітчизняного оригінального репертуару для баяна в аспекті комплексного аналізу його еволюційного процесу, що вперше стало предметом дисертаційного дослідження А. Сташевського «Баянне мистецтво України: тенденції розвитку оригінальної музики та індивідуальне втілення жанрово-стильового аспекту у творчості Володимира Рунчака» (2004) [5]. Автор аналізує концепцію періодизації еволюційних етапів вітчизняної літератури для баяна та основні тенденції розвитку провідних жанрів української баянної музики сучасної доби. Вперше автор запропонував загальнотеоретичний та жанрово-стильовий аналіз баянної творчості провідного українського композитора-авангардиста Володимира Рунчака. Науковець зазначає, що композитор зробив значний внесок у розробку жанрових та стилістичних компонент нової баянної літератури через активне перетворення жанрових прототипів, створення жанрових прецедентів, суттєву трансформацію всього жанро-стильового комплексу баянної музики, використанні фольклорного матеріалу.

Дослідник убачає значимість баянної творчості В. Рунчака у неординарності творчої постаті митця, де одним з формувальних чинників якої є поєднання композиторської та виконавської освіти. Зокрема, автор наголошує, що він є представником нової генерації вітчизняних композиторів, чия творчість віддзеркалює «обличчя» українського авангардного музичного мистецтва.

Географічний ареал поширення творів композитора є досить широким не тільки в Україні, а й за її межами, що свідчить про його світове визнання. Баянні опуси митця, як і весь доробок його камерно-інструментальної творчості вирізняються оригінальним інноваційним підходом, насамперед, у жанрово-стильовому аспекті з використанням фольклорного тематизму. Використання широкого арсеналу сучасних композиційних технік, поліжанровості та полістилістики, вербальних та мультимедійних компонентів поруч з глибокою емоційністю сприяє актуалізації уваги дослідників до його творів. У власному творчому доробку В. Рунчак трансформує традиційне уявлення про систему жанрів баянної музики, вносить дуже багато нових стильових атрибутів, індивідуально збагачує образно-сміслову наповнення фольклорною тематикою, що підносить акордеонно-баянну літературу на якісно новий професійний рівень.

Яскравим підтвердженням цьому є його твір «Три фольклорні п'єси» (сюїта №2 «Українська»), у якому «...акцентується увага на авторському розумінні застосування фольклору не в прямому цитуванні або його імітації, а через призму природної аури власного стилю. Зазначаються лише деякі риси та характерні прийоми, що виступають натяками на народне музикування: а) мелос, що притаманний західноукраїнському інструментальному музикуванню; б) специфічні ознаки ладової структури (хроматизовані перемінні лади, гуцульська гама); в) гармонія (паралелізм квінт та багатооктавних унісонів); г) жанрові ознаки (веснянка); д) тип розгортання музичного матеріалу (імпровізаційність, рапсодійність)» [5, с. 19].

Таким чином, слід зазначити, що численні праці, присвячені дослідженню фольклорно-орієнтованих композицій українських композиторів, варто розглядати в контексті

неофольклористичних пошуків та розвитку через призму: академічного акордеонно-баянного мистецтва загалом; ансамблево-оркестрового інструменталізму; національної та регіональних акордеонно-баянних шкіл; академічного концертного та навчально-педагогічного акордеонно-баянного репертуару; поліфонічного, народно-фольклорного та естрадно-джазового напрямків акордеонно-баянної творчості; еволюції виконавської техніки, її мовно-виражальних засобів як складової творчого доробку окремих митців.

Безумовно, нові підходи в композиторській творчості В. Зубицького, В. Власова, М. Різоля, В. Рунчака, їх оригінальне творче мислення, відкрили перед сучасним виконавцем-баяністом/акордеоністом нові можливості для нарощування потенціалу виконавських умінь та практичних навичок, які значно розширюють коло образно-художніх уявлень.

Їхні твори демонструють вдаль сполучення традиційності і нової звуковиражальності, у яких оригінальні твори з фольклорним тематизмом представлені з новаційним, значно доповненим забарвленням музичної мови.

Безперечно, їхня творчість залишила вагомий слід в українському акордеонно-баянному мистецтві.

Список використаних джерел

1. Булда М.В. Естрадно-джазова музика в акордеонно-баянному мистецтві України другої половини ХХ – початку ХХІ століття : композиторська творчість і виконавство : автореф. дисерт. на здоб. наук. ступ. канд. мист-ства : спец. 17.00.03 – Музичне мистецтво / М.В. Булда. – Харків, 2007. – 21 с.
2. Голяка Г. Творчість Володимира Зубицького в контексті розвитку сучасного баянного репертуару: автореф. дис. канд. мист. : спец. 17.00.03 – Музичне мистецтво / Г. Голяка. – Харків, 2009. – 16 с.
3. Гончаров А. Неофольклористичні тенденції у баянній творчості В. Зубицького : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 – Музичне мистецтво / А. Гончаров. – К., 2006. – 17 с.
4. Кужелев Д. Музика українських композиторів для баяна / Дмитро Кужелев. [рукопис]. – Львів. – 2009. – 306 с.
5. Сташевський А. Я. Баянне мистецтво України: тенденції розвитку оригінальної музики та індивідуальне втілення жанрово-стильового аспекту у творчості Володимира Рунчака : автореф. дис., канд., мист-ва : спец. 17.00.03 – Музичне мистецтво / А.Я. Сташевський. – К., 2004. – 20 с.

The paper highlighted a comprehensive analysis of the evolutionary process of using folk themes in accordion creation of Ukrainian composers in scientific research of native art scholars at the end of the second half of the XX – at the beginning of the XXI century.

The analysis of a number of scientific works of scholars and art historians (M. Bulda, G. Holiaka, A. Goncharov, A. Stashevsky) is made. They reflect the individual approaches to clarification the characteristics of the original formation of the native repertoire for accordion with folk themes; distinguished and characterized the new folklore's musical trends in accordion works of contemporary Ukrainian composers. The article outlines the features of modernization musical language accordion works that were created in the new genre-based style, characterized by stylized elements of the accord-harmony base, rhythm, texture, themes, using a variety of techniques and performing interpenetration areas (folk, stage-jazz, chamber-academic). The paper highlighted composer's activity of Ukrainian composers (V. Vlasov, V. Zubytsky, M. Rizol, V. Runchak) Who enriched the genre and stylistic component structure of accordion heritage for folk themes through its transformation.

Key words: *accordion art, accordion creation of Ukrainian composers, folk themes, new folklore's musical trends.*

УДК 37.036:374

Мартинюк Л.В.

Martyniuk V.

ПОЗАШКІЛЬНИЙ МИСТЕЦЬКИЙ ЗАКЛАД ЯК СУЧАСНА ФОРМА ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

EXTRA-SCHOLASTIX ART INSTITUTION AS A MODERN FORM OF A TEENAGER'S PERSONALITY EDUCATION AND DEVELOPMENT

У статті розглядаються позашкільні мистецькі заклади як навчально-виховні установи, що сприяють соціально-творчим діям і вчинкам учнів підліткового віку, а соціально-педагогічний процес позашкільного мистецького навчального закладу – як процес духовного взаємозбагачення педагогів і дітей в умовах позитивного психологічного клімату взаємовідносин, високої культури діалогу і співтворчості, і має провідну функцію, яка полягає у створенні в соціально-культурному середовищі позитивних умов для розвитку особистості учнів шляхом залучення їх до аматорської, навчальної та культурно-дозвільної діяльності; аналізуються умови ефективності виховного впливу в позашкільній роботі шляхом створення суб'єкт-суб'єктної гармонійної єдності почуттєвої, вольової сфери творчої діяльності учнів на будь-якому етапі їх розвитку; розкриваються нові форми організації навчально-виховного процесу в позашкільних мистецьких навчальних закладах; відображені сучасні новації у системі початкової мистецької освіти.

Ключові слова: позашкільний мистецький заклад, педагогічний процес, інноваційні проекти, музично-виконавська діяльність, мистецько-творчий потенціал, сфера дозвілля, особистість, підліток, культурно-дозвільна діяльність.

Виховання та розвиток особистості – це складний та суперечливий процес, обумовлений не лише природним розвитком людини, а й соціальними умовами, у яких він проходить. Головною метою системи виховання в усі часи було допомогти дитині максимально тф повноцінно увійти в суспільство дорослих. У сучасній педагогіці мистецька освіта є самостійною, рельєфно окресленою моделлю, діапазон якої охоплює широкий спектр завдань: від духовного становлення особистості до забезпечення належного культурно-естетичного клімату цивілізованої держави. Як і раніше, ефективність мистецької освіти сьогодні знаходиться в прямій залежності від якісного рівня загальної системи естетичного виховання, що координує усі причетні до цього соціально-виховні інститути: загальноосвітні, культурно-мистецькі установи, творчі спілки, відповідні громадські організації. Однак, при цьому в загальній педагогічній системі, поряд із традиційними, випробуваними часом, мають місце нові мистецько-навчальні установи, зорієнтовані, насамперед, на пошук найбільш ефективних підходів у реалізації завдань підготовки кваліфікованих, конкурентоспроможних у світовому культурному просторі мистецьких кадрів [3, с. 26].

На даному етапі розвитку музично-педагогічної науки очевидним є те, що ані насичення шкільної програми передовими науковими знаннями, ані вивчення кращих зразків художньої та музичної культури не гарантують формування духовної основи особистості. Тільки при сполученні знань людини із рухами її душі (емоціями, почуттями) можливе формування духовної основи особистості, на що повинні бути спрямовані основні сили педагогічної системи. Сьогодні педагогічний процес характеризується наявністю педагогічного управління формуванням знань, умінь, навичок учнів, що здійснюється в межах спеціальних навчально-виховних програм у позашкільних закладах та мистецьких навчальних закладах. Останні, тобто позашкільні мистецькі навчальні заклади, все більш перетворюються у центри відродження духовності. Зазначимо, що серед уподобань і захоплень школярів головну роль

відіграє музика, тому важливо дослідити, як впливає цей вид мистецтва на формування особистості в позашкільних мистецьких навчальних закладах. Учені-педагоги Т. Антоненко, В. Бутенко, С. Карпенчук, В. Оржеховська, В. Москалець та ін. вважають, що педагогічна робота з учнями, особливо підліткового шкільного віку, – найважливіша і найскладніша з сьогоденних виховних задач. В. Москалець вважає що сензитивним віком для становлення духовності через переживання художнього образу є перехідний, підлітковий вік, тому що однією з істотних ознак розвитку мислення в підлітків є сполучення абстрактності з образністю, що вказує на особливу їхню чутливість до художніх образів-символів, схильність до активного, творчого їх усвідомлення [4, с. 53]. Саме в підлітків надзвичайно розвинені уявлення, фантазія та елементи творчості, які базуються не стільки на власному досвіді, скільки на розвиненій фантазії дітей перехідного періоду, що саме в підлітковому віці знання, їхній обсяг і глибина стають істотним чинником для підвищення загального рівня культури і формування установок й у сфері мистецтва – літератури, музики. «Підліток, захоплений слуханням музики і включений у виконавську музичну діяльність, зацікавлений у розвитку власних музичних здібностей: він прагне удосконалити мелодичний слух, ладове чуття, розвинути гармонійний слух і спроможність до слухових уявлень. Розвиваючи внутрішній слух, він занурюється в потік музичної уяви, художніх образів і переживає глибокі духовні почуття» [5, с. 130]. Та однією з проблем процесу музично-естетичного розвитку в дітей підліткового віку є те, що у цей період в учнів змінюється співвідношення конкретно-образного й абстрактного мислення. Проблема значного відчуження підлітків від сім'ї, школи призводить до того, що в їхньому моральному й естетичному становленні утворюється своєрідний вакуум, який заповнюється в макросередовищі не кращими зразками продуктів засобів масової комунікації, а в мікросередовищі – залученням до різних за спрямованістю неформальних організацій, вуличних компаній і груп, діяльність яких переважно набуває антиморального та антисоціального характеру. Проте, дитина повинна мати змогу вільно обирати сферу дозвілля, форми соціокультурної діяльності для розвитку своєї емоційної, інтелектуальної, соціальної та етичної сфер власної свідомості й дії.

Мета статті є розкрити нові форми організації навчально-виховного процесу в позашкільних мистецьких навчальних закладах та відповідно до цього відобразити сучасні новації у системі початкової мистецької освіти.

У нашій країні склалася система позашкільних навчальних закладів, що повинна забезпечити доступність позашкільної освіти та виховання. Специфіка навчально-виховної роботи в позашкільних навчальних закладах полягає у тому, що здійснюється вона в сфері дозвілля. У цьому середовищі підлітки розкріпачені і відчувають себе більш вільно, ніж у школі. Тут немає жорсткої дисципліни й панує педагогіка співробітництва. На нашу думку, принциповою умовою ефективності виховного впливу в позашкільній роботі є створення суб'єкт-суб'єктної гармонійної єдності почуттєвої, вольової сфери творчої діяльності учнів на будь-якому етапі їх розвитку. Позанавчальний час підлітка можна розподілити на час для задоволення фізіологічних потреб, час для побутової праці, дозвільний час. Напрямок нашого дослідження стосується останнього виду позанавчального часу. Педагоги-дослідники дозвільної сфери А.Ф. Воловик та В.А. Воловик стверджують, що діяльність, яка має місце у даній сфері має назву соціально-культурної або дозвільної й пропонують ввести поняття дозвільної діяльності як одного з головних видів діяльності, оскільки в процесі її реалізації «задовольняються потреби особистості, що не могли бути задоволені в процесі навчальної, трудової діяльності та пов'язаних з ними занять» [1, с. 67]. Уважаємо, що дозвільна діяльність здійснюється в таких соціальних інститутах, як: позашкільні заклади (центри дитячої творчості, клуби, об'єднання, гуртки тощо), а в таких соціально-культурних установах як дитячі музичні школи, школи мистецтв, музичні театри-студії тощо, що відносяться до спеціалізованих мистецьких закладів, здійснюється музично-виконавська діяльність.

Вивчаючи музично-виконавську діяльність підлітків, можна відзначити її специфічні особливості, що відбиваються у діяльності позашкільного мистецького закладу: по-перше, вона ґрунтується на дійсному інтересі, потребі особистості; по-друге, предмет її може бути достатньо різноманітним; по-третє, на відміну від інших видів діяльності, цілі і зміст яких закладені у них самих, цілі й зміст музично-виконавської діяльності вільно обираються учнем підліткового віку в залежності від його розвитку і культурного рівня.

Вивчення діяльності позашкільних мистецьких закладів – складна проблема, вирішення якої вимагає комплексного аналізу їхнього педагогічного процесу як процесу, що реалізується в освітній і соціально-культурній сферах та передбачає застосування засобів педагогічного і соціально-педагогічного управління. Розглядаємо соціально-педагогічний процес позашкільного мистецького закладу як специфічний процес, що відбувається в освітній та соціально-культурній сферах і має провідну функцію, яка полягає у створенні в соціально-культурному середовищі позитивних умов для розвитку особистості учнів шляхом залучення їх до аматорської, навчальної та культурно-дозвільної діяльності. У зв'язку з реалізацією даної функції соціально-педагогічний процес позашкільного мистецького закладу характеризується певними цілями, завданнями, принципами, методами й організаційними формами роботи. Діяльність позашкільних мистецьких закладів ґрунтується на сприятливій психологічній основі – бажанні дітей брати у ній участь і має особистісно значимий характер. Нерозуміння дітьми змісту цієї діяльності, відсутність позитивних результатів, несприятливі відносини з однолітками та педагогами ведуть до повної руйнації педагогічного процесу. Саме тому, соціально-педагогічний процес позашкільного мистецького закладу будується з урахуванням характеру і змісту інтересів дітей. Отже, на основі урахування інтересів та захоплень сучасних учнів потрібно шукати нові, більш дієві форми впливу на дітей та підлітків у дозвоільній сфері. Позашкільні мистецькі заклади повинні не тільки йти назустріч інтересам дітей, але і спрямовувати їхню активність. Складність вирішення даної проблеми полягає в тому, що учні підліткового віку не сприймають соціально-педагогічний процес позашкільного закладу, якщо він будується, як спроба їх переробити, змінити їхню індивідуальність за визначеним стандартом. Даний процес повинен бути цікавою, життєво важливою, привабливою справою для учнів.

На нашу думку, для діяльності позашкільних мистецьких закладів характерні дві основні функції: початкова, спрямована на задоволення інтересу вихованця до певного виду діяльності та основна, в результаті здійснення якої учень формується як особистість. На певних стадіях соціально-педагогічного процесу між ними може виникнути протиріччя, яке вирішується завдяки динамічній природі даного процесу, яка полягає в тому, що соціально-педагогічний процес позашкільного мистецького закладу – це завжди рух від виховання з боку педагога до самовиховання особистості дитини. Саме тому в позашкільному мистецькому навчальному закладі таке велике значення надається самостійній роботі, самонавчанню, самоконтролю вихованців. Кожен педагог вносить у методику роботи щось своє, пов'язане зі своєю творчою індивідуальністю, захопленнями, уподобаннями, а також досвідом та інтересами учнів, надає їм можливість для реалізації власної ініціативи і творчості, особистої самостійності та організованості.

При організації музично-виконавської діяльності підлітків у соціально-педагогічному процесі позашкільного мистецького закладу важливо враховувати, що у багатьох сучасних школярів інтереси не стійкі або не сприяють розвитку їхньої особистості. Тому найперше завдання педагога – захопити дітей певним предметом музично-виконавської діяльності, викликати та розвинути у них інтерес до роботи колективу. Отже, вивчення цілей, методів і засобів роботи з вихованцями, що знаходяться на підрівні пасивного споживання, складає теоретичний і практичний інтерес, а пасивне споживання можна визначити як нижчий рівень музично-виконавської діяльності, яка складається з таких видів занять, як музикування, слухання музики, читання музичної літератури, прослуховування відповідних лекцій

тощо. Активність і самостійність, а також комунікативні уміння учнів, які віддають перевагу даним видам діяльності знаходяться на досить низькому рівні. Завдання педагога у цьому випадку – привернути увагу вихованців, викликати інтерес і перевести їх на більш високий підрівень творчої діяльності. Засобами здійснення даного завдання виступають – відвідування концертів відомих музикантів-виконавців і обов'язкове колективне обговорення їх, репортажі по радіо та телебаченню про діяльність мистецького закладу, проведення концертів, оглядів, конкурсів, фестивалів і інших заходів. Їхнє застосування сприяє розвитку творчих характеристик особистості учнів, досягненню ними наступного підрівня творчої діяльності – активного споживання. Даний підрівень включає такі види діяльності, як: відвідування музичних театрів, виставок, музеїв, участь у фестивалях і конкурсах, організованих педагогами. Активність, самостійність і комунікативні якості особистості вихованців на цьому підрівні дещо вищі, але їхній прояв носить нестабільний і перманентний характер. Головне завдання педагога в даний період – адаптувати дитину до мікросередовища, створити теплу товариську атмосферу спілкування. Для вирішення цього завдання педагог використовує такі засоби, як: відкриті академічні покази, концерти, екскурсії до театрів, музеїв, ретельно сплановані та організовані педагогом, адаптаційні заняття, що вміщують різноманітні ігри і конкурси, участь у колективному музикуванні, ансамблева гра тощо. Під час застосування даних засобів поступово вводяться більш складні завдання, пов'язані з музично-виконавською діяльністю. Отже, інтерес дітей зростає в теплій дружній атмосфері, що дозволяє їм перейти на більш високий підрівень споживання.

Підрівень цілеспрямованого активного споживання – це вищий підрівень споживання, на якому активна цілеспрямована музично-виконавська діяльність, що орієнтована на оволодіння високою технікою виконавських навичок, виступає основною передумовою для розвитку творчих характеристик особистості підлітків. Головним виховним завданням педагога на даному етапі стає зміцнення та розвиток у членів колективу навичок активної, творчої, самостійної діяльності. Вирішення даного завдання вимагає застосування таких форм діяльності учнів, як тематичні концертні програми, зокрема, «Свято пісні», «День матері», «Сольні авторські концерти» тощо, складання плану концертних виступів колективу або індивідуального плану, створення майбутніх проектів діяльності колективу. Активізація діяльності колективу за рахунок усвідомлення її цілей сприяє досягненню учнями рівня творчості. Головне завдання педагога, що працює з учнями, творчі характеристики особистості яких знаходяться на рівні творчості – організація свідомих, самостійних дій учнів у процесі занять. Основним засобом організації діяльності учнів-підлітків залишаються заняття колективу, але вони відрізняються надзвичайною розмаїтістю: це може бути академічний показ музичного твору (на музичному інструменті, вокальний спів у різноманітних його проявах), міні-концерт, віншування іменинників, тематичний вечір-концерт тощо. Величезне значення має в даний період самовиховання і самонавчання. Якщо самостійність, активність і комунікативні якості вихованців достатньо високі, доцільно застосовувати таку форму як взаємонавчання, тобто, показ та демонстрація один одному власних виконавських досягнень і, таким чином, стимулювати їх самопідготовку.

На сьогодні жорсткі умови економіки є малосприятливими для позитивного вирішення проблем мистецької освіти, тому пошук нових форм організації навчально-виховного процесу є особливо нагальним. Саме з такою метою реалізуються інноваційні проекти, що мають забезпечувати підготовку високопрофесійних фахівців, які в майбутньому, ймовірно, зможуть примножити інтелектуальний потенціал держави. Прикладом такого проекту може слугувати Київська дитяча Академія мистецтв – багатофункціональний заклад, у якому випереджувальні дослідження ідей та методів музичної педагогіки, акумуляція світового досвіду та власних національних традицій поєднуються з експериментальним пошуком конкретних шляхів формування творчого потенціалу обдарованих дітей, підготовки високоосвічених фахівців,

спроможних у недалекому майбутньому гідно презентувати українське мистецтво. Основні методологічні засади, на яких базується педагогічна виховна система в Академії, – навчити учня творити й прагнути творчості. Для цього впроваджуються оригінальні методики та форми роботи: нетрадиційно організований ігровий простір аудиторії, елементи театралізації, побудова уроку, що включає сенсоріку, фантазування, імпровізаційність, інтелектуальні комп'ютерні ігри тощо. Засвоєнню мистецьких дисциплін, їх знакових систем сприяє широке використання сучасних інформаційних технологій (мультимедійні, комп'ютерні програми, аудіо-, відеоряд).

Навчально-педагогічною структурою Академії створено умови для функціонування кількох навчальних закладів різного обсягу й спрямування. На сьогодні основним з них є Вищий мистецький коледж (ВМК), що об'єднує чотири рівні навчання (підготовча школа – початкова школа – середня школа – вища школа) і надає випускникам ступінь бакалавра мистецтв. Ефективність системи безперервного навчання (14 років), єдиний процес навчальної і художньої діяльності має забезпечити, передусім, розкриття творчих можливостей дитини, захист інтелектуальної власності особистості, розуміння таланту як важливого чинника національного багатства держави [3, с. 26]. Поряд з Вищим мистецьким коледжем на сьогодні в Академії діють авторські школи, майстер-класи, спецкурси, а також передбачається відкриття 11-річної школи мистецтв та гуманітарної школи з мистецьким нахилом (на базі однієї із загальноосвітніх шкіл). Інноваційність цих закладів визначають кардинальні зміни форм і методів навчання та виховання, спрямовані, насамперед, на забезпечення заданої суми знань, формування мистецько-творчого потенціалу та морально-духовної культури особистості. Однак, вони не є альтернативними до існуючої системи мистецької освіти, оскільки базуються на закладених у цій системі положеннях і вимогах самовдосконалення й реалізують засади руху від уніфікованого до поліваріантного навчання. Водночас ці заклади, функціонуючи в межах академічних традицій, є динамічними, творчо-гнучкими структурами, спрямованими на пошук нових форм освітньо-мистецької діяльності, відповідно до завдань часу, соціально-економічної та культурної ситуації в країні.

Прикладом інноваційної моделі сучасної початкової музичної освіти України є київська школа мистецтв Роланд, головна відмінність якої від уже існуючих шкіл – це застосування в процесі навчання сучасних цифрових музичних інструментів та прогресивних методик із викладання музики. Школа мистецтв Роланд пропонує новий підхід до процесу навчання у різних видах мистецтв – музики, вокалу, живопису, акторської майстерності. Методика, що застосовується в цьому навчальному закладі, не тільки розвиває розумові здібності і духовність дитини, допомагає їй реалізувати свій творчий потенціал, але й робить процес навчання цікавим та незабутнім. Тут враховуються усі досягнення психології та педагогіки, і не випадково вживається слово «людина», а не «дитина» [2, с. 95]. Для учнів школи мистецтв Роланд не існує вікових обмежень, у ній вчать як діти, так і студенти, успішно діє розроблена викладачами програма сімейного навчання. Процес навчання приносить максимум користі і задоволення, так як школа використовує: новітні методики викладання; індивідуальний підхід до кожного учня; сучасні цифрові піаніно ROLAND; індивідуальну програму навчання з урахуванням побажань та нахилів учня; новітні комп'ютерні технології та музичні програми. Домінантним принципом навчального процесу в школі мистецтв є використання елементів творчості: імпровізації, підбору «на слух» мелодії та акомпанементу, складання власних композицій, вивчення та застосування комп'ютерних програм, вибору музичних напрямків: класична музика, джаз, рок, популярна, сучасна танцювальна музика Tehno та Dance.

Інноваційні методи роботи вищеназваних навчальних закладів використовуються прогресивними керівниками різноманітних творчих колективів, зокрема, вони знайшли своє продовження та застосування у роботі Зразкового дитячого театру пісні «Любава», який працює на базі Кам'янець-Подільської міської музичної школи ім. Ф. Ганіцького. Він об'єднує дітей віком

від 6 до 16 років, які виступають як сольні, так і в різноманітних вокальних формах – дуетах, тріо, квартетах, шоу-гуртах. За 15 років існування учасники театру пісні «Любава» знані як в Україні, так і за кордоном, зокрема у Польщі, Угорщині, Болгарії, Франції, Литві, Росії, Іспанії, Німеччині, Туреччині, де брали участь у міжнародних пісенних конкурсах та фестивалях. Яскрава палітра репертуару дає змогу організовувати концертні програми, присвячені тим чи іншим подіям та святкам у місті та країні. В рамках мистецької акції «Талановита юнь» дитячим театром пісні «Любава» започатковано та проводяться концертні шоу-програми «Свято пісні» та сольні концерти талановитих юних співаків. На наш погляд, на сьогодні найбільш ефективною й принциповою є саме така виховна система, що поєднує національну ідею, власні традиції та найвищі духовні досягнення людства. Цьому сприяє інтеграція здобутків вітчизняної освіти та світового педагогічного процесу.

Отже, вивчення діяльності позашкільних мистецьких закладів – складна проблема, вирішення якої вимагає комплексного аналізу їхнього педагогічного процесу як процесу, що реалізується в освітній і соціально-культурній сферах та передбачає застосування засобів педагогічного і соціально-педагогічного управління. Такий процес визначається як динамічний, заснований на інтересах дітей, співробітництві вихованців і педагогів, що відбувається у сфері дозвілля в максимально комфортних психологічних умовах взаємовідносин. Нового змісту сьогодні набуває процес залучення дітей до творчості, підготовка фахівців високого класу в галузі музичного, хореографічного, образотворчого, театрального мистецтва, бо за конкретними результатами творчості стоїть внутрішній розвиток особистості, формування людської гідності і самосвідомості, життєвої позиції майбутнього діяча української культури. А діяльність вищезазначених мистецьких закладів є ознакою нового часу. Вона породжена бажанням, спираючись на вже набутий досвід, рухатися далі для створення найсприятливіших умов організації мистецької освіти обдарованих дітей України.

Список використаних джерел

1. Воловик А.Ф. Педагогіка дозвілля: Підручник / А.Ф. Воловик, В.А. Воловик. – Харків: ХДАК, 1999. – 332 с.
2. Илле М.Е. Музыкальные интересы и духовные потребности молодежи / Михаил Евгеньевич Илле // Социологические исследования – 1990. – № 2. – С. 94 – 102.
3. Масол Л.М. Интегративні технології викладання мистецтва у ЗНЗ / Людмила Михайлівна Масол // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наукових праць. – К.; 2004. – Вип.8. – С. 25–29.
4. Москалець В.П. Психологічне обґрунтування української національної школи / В.П. Москалець. – Львів: Світ, 1994. – 107 с.
5. Мухина В.С. Возрастная психология. / В.С. Мухина // Феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 2000. – С. 49-56.
6. Кононко О.Л. Яке нам потрібне виховання / Олена Леонтіївна Кононко // Дитина у кризовому соціумі: як її розуміти і виховувати. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – 128 с.

The article considers the extra-scholastic artistic establishments as educational institutions that promote social and creative actions and deeds of adolescent students, and socio-pedagogical process of an extracurricular art schools is defined as a process of spiritual enrichment of teachers and children in positive psychological climate relationships, high culture of dialogue and co-creation and reveals new forms of organization of educational process in extracurricular artistic educational institutions. The article devotes considerable attention to the conditions of effective educational influence in extracurricular activities through the creation of subject-harmonic unity sensual, volitional creative activities of students at any stage of their development. New forms of organization of educational process in extracurricular artistic educational institutions and have been described reflects modern innovations in primary art education have been stressed.

Keywords: extra scholastic establishment, pedagogical process, innovative projects, musically-carrying out activity, art potential, sphere of leisure, personality, teenager, manner-entertaining activity.

УДК 37.016:78

Мудролюбова І.О.

Mudroliubova I.

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ФОРМ РОБОТИ НА УРОКАХ СОЛЬФЕДЖІО

USING GAME FORMS IN TEACHING THE SUBJECT OF «SOLFEGGIO»

Статтю присвячено ігровим формам роботи та питанню використання даних форм на уроках музичного виховання, а саме на уроках з предмету «сольфеджіо». Звернуто увагу на переваги ігрових форм при використанні його на уроках з предмету «Сольфеджіо», який дає змогу сформуванню та розвивати в учнів творчі задатки та навички, підвищує зацікавленість у вивченні цього предмету та мотивацію до навчання учнів. Наведені приклади практичного використання ігрових форм на уроці з предмету «сольфеджіо».

Ключові слова: ігрові форми, сольфеджіо, практичне використання, гра-казка, музичне виховання.

Сольфеджіо є обов'язковою дисципліною навчального плану дитячих музичних шкіл та музичних відділень шкіл мистецтв, яка закладає основи музично-теоретичних знань. Даний предмет націлений на розвиток музичних і загальних здібностей дітей.

Як показує практика, саме даний предмет нерідко викликає в учнів негативне ставлення до занять у дитячій музичній школі, яке переноситься і на відношення до музичного мистецтва загалом. Це пов'язано, в першу чергу, з акцентованою увагою педагогів на вирішенні вузько-технологічних завдань предмета, які викликають певні труднощі у дітей, а також розривом між концептуальними новаціями у сфері загальної та музичної педагогіки та психології і практикою викладання сольфеджіо в дитячій музичній школі [2].

Більшість учителів помічають ставлення учнів до сольфеджіо як до «нудного» та нецікавого уроку. Інтерес до предмета втрачається через велику кількість сухих, відірваних від «музичного життя» письмових завдань. Часто в ході уроку завдання з формування навичок чистого інтонування, запам'ятовування й осмислення елементів ладу перетворюються в досить одноманітні вправи. Без їх ретельного опрацювання не обійтися, але при постійному повторенні увага учнів слабшає, зникає інтерес, втрачається контроль над інтонацією, важливі теоретичні поняття не залишаються в пам'яті [8; 9].

Тому створення живої творчої атмосфери на уроках сольфеджіо є однією з основних задач педагога. Для засвоєння і закріплення пройденого матеріалу є безліч форм роботи на уроці, які учні виконують з великим задоволенням [8; 9].

Великий педагогічний потенціал містять дидактичні ігри. Л.С. Виготський уважав, що гра є підготовчим ступенем художнього розвитку дитини. Він зазначав, що в шкільному віці гра і заняття, гра і праця утворюють два основних русла, по яких протікає діяльність школярів. Л.С. Виготський бачив у грі невичерпне джерело розвитку особистості, сферу, яка визначає «зону найближчого розвитку» [5, с. 62-68]. Незважаючи на те, що ігрова діяльність є провідною в дошкільному віці, значимість її не знижується й у дітей наступного вікового періоду – молодшого шкільного віку.

В.Л. Сухомлинський писав: «Придивімося уважно, яке місце займає гра в житті дитини... Для нього гра – це найсерйозніша справа. У грі розкривається перед дітьми світ, розкриваються творчі здібності особистості. Без них немає, і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається цілющий потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості та

цікавості». Він так само зазначав, що «... духовне життя дитини повноцінне лише тоді, коли вона живе у світі гри, казки, музики, фантазії, творчості» [11].

Автори концепції розвивального навчання Д.Б. Ельконін [13] і В.В. Давидов [6] теоретично обґрунтували й практично продемонстрували можливість розкриття загальних принципів побудови тих чи інших дій на різних етапах життя дитини.

Ш.А. Амонашвілі визначає виняткову роль гри для «... посилення пізнавального інтересу дітей, полегшення складного процесу навчання, прискорення розвитку» [1].

У гри дуже багато переваг у порівнянні з іншими видами пізнавальної діяльності. Гра ідеально мобілізує емоції дитини, її увагу та інтелект.

Психологи переконливо довели, що в порівнянні з чистою логікою стан емоційного підйому у багато разів збільшує ступінь запам'ятовування матеріалу. Раціональна й емоційна сфера дитини повинні знаходитися в рівновазі та діяти як єдине ціле [4].

Автор навчально-ігрових посібників з музичної грамоти Л. Ляхіна «Аккордові сказки для більших і маленьких» та «Ладові сказки, тональні підказки» [8; 9], вважає, що найкраще програму з сольфеджіо учні молодших класів засвоюють за допомогою своєрідної форми гри – казки. Діти на уроках розповідають один одному казкові історії, які можуть бути довгими й короткими, цілком і частинами (з продовженням на наступному уроці), навіть, по кілька разів. Повторення вже пройденого дозволяє якісно засвоїти матеріал не тільки тим дітям, хто справляється з завданнями легко, але й тим, у кого виникають труднощі. Музичне озвучення казок – обов'язкова умова. Будь-яку ініціативу маленького автора треба вітати.

За допомогою казки діти без особливих зусиль і непомітно для себе освоюють нотну грамоту. Так вважає Т. Яценко – автор навчального посібника «Сольфеджіо для найменших у казках і картинках», у якому представлені музичні казки: «Страшна казка про те, що може трапитися, якщо на сольфеджіо махнути рукою», «Казка про сім нот», «Казка про нотний скелет», «Казка про музичний метр», «Казка про ритм», «Казка про такти і тактові розміри», «Казка про паузи», «Казка про чарівні знаки, які збільшують нотні тривалості», «Казка про затакт», «Казка про звукоряд і октави», «Казка про тон і півтон», «Казка про знаки альтерації», «Казка про інтервали», «Казка про мажор і мінор», «Казка про тональності», «Казка про тризвуки і їх обернення», «Казка про музичні відтінки, стаккато і легато», «Казка про музичні терміни», «Казка зі щасливим кінцем, що відбувається, якщо ти з сольфеджіо на «ти»». Разом з Лускунчиком і його подружками Феями діти здійснюють подорож по музичній країні. Використання казки на уроці налаштовує на творчий лад, а завдання і «шкідливі поради» по кожній темі сприяють закріпленню матеріалу [14].

Автор книги «Музичні ігри на уроках сольфеджіо» Т. Огороднова-Духаніна вважає, що на заняття, наповнені рухом, музикою, грою, учні йдуть з великим задоволенням, як на концерт або своєрідне свято. Запропоновані ігри в основному пов'язані зі співом і рухами під музику. У більшості випадків спів не повинен супроводжуватися фортепіано. Автор вважає, що це благотворно впливає на чистоту інтонування, на вміння слухати себе і своїх товаришів, на здатність утримуватися в заданому тоні без підтримки інструменту. Вивчені в іграх пісні можуть використовуватися і в інших видах роботи: їх можна записувати по пам'яті в заданій тональності, простукувати і називати ритмічний малюнок, підбирати на фортепіано тощо [10].

Слід відмітити низку найбільш популярних ігор: розкладання ритмів (диктанту, вправ) картками, кольорові кубики, ритмо-інтонаційне доміно, роззява-торопига, ритмічна та мелодична луна, ігри на випередження, де за основу взяти настільні ігри (які мають фішки та поле з кроками). Розглянемо їх більш детально.

Дуже поширені настільні ігри, де вчитель використовує поле з кроками та фішки. Кожному учню роздаються різні фішки, які у разі правильної відповіді учень пересуває на один крок свою фішку. Це ігри на випередження – чим більше правильних відповідей, тим скоріше учень дійде до фінішу й отримає перемогу. Таких ігор безліч.

Ритмічна та мелодична луна знайома усім педагогам з сольфеджіо. Дітям пропонується повторити за вчителем, наче «луна», ритмічний малюнок.

Ритмічна гра «Луна» розвиває точність слухового сприйняття, швидкість реакції, пам'ять і почуття форми.

Гра полягає у наступному: вчитель простукує ритмічну послідовність, яку діти повинні потім правильно повторити, не порушуючи загального руху. В тому випадку, якщо не всі діти зуміли точно повторити ритм, учитель його повторює знову. Роль ведучого в певний момент може бути передана комусь із учнів. Цікавими можуть бути парні або групові варіанти гри, додають елемент змагальності.

Ритм, який у грі «Ехо» вчителем був просто простуканий, може стати приводом для творчого аранжування дітьми у вигляді різних звучних жестів. У класі це може стати захоплюючим змаганням, коли кілька дітей зможуть запропонувати кожен свій варіант інструментування «звучними жєстами» однієї і тієї ж ритмічної послідовності. При всій простоті подібних завдань вони розвивають сам імпульс до творчості, що є запорукою успішного імпровізаційного музикування надалі [12].

Гра «Ритмоінтонаційне доміно», запропоноване Г.С. Вєтошкіною, представляє собою настільну музичну гру за принципом доміно. Гра складається з 28-ми кісточок, дощечок або картонних прямокутників. Варіантів гри може бути декілька: ритмічне, інтонаційне та ритмоінтонаційне доміно доміно як для молодших так і для старших класів. Види виконання можуть бути різними, тут можна запропонувати учням пофантазувати: в інтонаційному доміно може бути голосове звучання з ручними знаками або без них, а в ритмічному – виконання ударами з рахунком, ритмоскладами, різними рухами тощо. Гра в інтонаційне доміно передбачає задану тональність і лад (мажор і мінор трьох видів, з альтерацією або без неї, лади народної музики) [4].

У грі «Кольорові кубики» використовуються кубики різних кольорів для пояснення будови тризвуків та їх обернень. Синій – м.3, червоний – б.3. З ними відбувається гра – побудова пірамідок з двох кубиків:

- мажорний тризвук (нижній кубик червоний, верхній – синій);
- мінорний тризвук (нижній кубик синій, верхній – червоний);
- зменшений тризвук (два синіх кубика);
- збільшене тризвук (два червоних кубика);

При знайомстві зі оберненнями мажорного й мінорного тризвуків додається жовтий кубик – чиста кварта:

- мажорний секстакорд (нижній кубик синій, верхній – жовтий);
- мінорний секстакорд (нижній кубик червоний, верхній – жовтий);
- мажорний квартсекстакорд (нижній кубик жовтий, верхній – червоний);
- мінорний квартсекстакорд (нижній кубик жовтий, верхній – синій) [7].

Гра «Роззява-торопига» спрямована на розвиток навички швидкого рухового перемикання при раптовій зміні завдань, які чергуються. Діти стоять по колу. Під час виконання пісні по команді педагога: «Ритм», – діти хлопають ритмічний малюнок мелодії, по команді: «Метр!» – крокують на місці метричні долі. Той, хто зазівався чи поспішив, виходить з кола.

Відомою грою є «Вгадай по голосу». Зазвичай ця гра використовується для вивчення нових пісень, урізноманітнення процесу вивчення пісні та динамізації ходу уроку.

Усі учні стають у коло, а одному в центрі та зав'язують очі. Діти йдуть по колу і співають заспів пісні. Перед приспівом всі зупиняються і, за знаком вчителя, один із учнів співає приспів. Той, хто стоїть у центрі кола, повинен відгадати, хто заспівав приспів. Якщо не відгадав – він продовжує водити. Якщо відгадав – водить той, кого вгадали. В процесі гри краще наперед домовитися, чи можна змінювати тембр голосу. Звичайно, зміна тембру голосу учнями дасть змогу особливо талановитим учням продемонструвати цікаві (в плані тембру і діапазону) можливості свого голосу. Гра при цьому стане веселіше, але складніше. Тому цей ефект краще використовувати не на початковому етапі використання цієї гри [3].

Дидактична користь від гри очевидна. Ігровий елемент дозволяє добитися багаторазового виспівування пісні без стомлення учнів. Соло в приспіві дає вчителю змогу поволі контр-

оловати індивідуальний вокальний розвиток окремих учнів. Роль того, хто водить, особливо стимулює розвиток навички свідомо уважно слухати і чути.

На уроках зі своїми учнями використовуємо подібну гру також на розвиток тембрального, абсолютного, відносного, гармонічного слуху. При цьому можна відпрацьовувати інтонацію співу інтервалів, акордів та слуховий аналіз.

У своїй практиці, починаючи з другого класу, використовуємо гру «Вчитель».

Діти по черзі ланцюжком заміщують учителя у різних формах уроку (проведення слухового аналізу чи сольфеджування тощо).

Зручним є створення до цієї гри карток, на яких написані звуки та напрям руху, від яких дитина має побудувати інтервали, акорди тощо для слухового аналізу, або номери для сольфеджування. Учні можуть робити самостійно такі заготовки як домашнє завдання.

У цій грі зручно вивчати та перевіряти наступні теми: теоретичне знання, побудова та інтонування інтервалів, акордів, ладів, сольфеджування та слуховий аналіз.

У грі «Вгадай хто?» по черзі ланцюжком водить кожен учень. На першому етапі він повинен вгадати, хто саме з учнів заспівав певний звук. Поступово потрібно ускладнювати завдання. Можна збільшувати кількість учнів (від двох до всієї групи), які одночасно співають один й той самий звук.

З часом гра переходить у нову фазу, де потрібно вже вгадати учня чи декількох учнів, які не співали.

Окрім того, для інтонування можна використовувати не один звук. У залежності від завдання вчителя, учні інтонують інтервали чи акорди, а той, хто водить, має вгадати не тільки, хто співає та не тільки звуки, а й інтервал чи акорд, який співають.

Гра проходить на високому емоційному рівні, пожвавлює урок, займає невеликий проміжок часу при охопленні декількох тем та форм роботи на уроці.

Майже кожна гра може бути проведена у спрощеному або ускладненому варіанті. Тому, організовуючи ігри з дітьми треба уважно придивитися до них, оцінити їх індивідуальні особливості. Якщо учні швидко і легко справляються з завданнями, можна пропонувати їм більш складні і, навпаки, в разі ускладнень, краще трохи довше затриматися на простих. У жодному разі не можна дорікати дитині в тому, що вона що-небудь не вміє, навіть якщо це з легкістю роблять її однолітки.

Різноманітні ігри, об'єднані однієї навчальної тематикою, дозволяють створити умови для розробки принципу «Старе у новому» і тим самим допомагають уникнути нудної повторованості, що має місце у специфіці предмета.

Отже, чим різноманітніші прийоми, тим ширше кругозір дітей у даній галузі, тим вільніше зможуть користуватися отриманими знаннями та навичками. Діяльність учнів на заняттях обов'язково повинна викликати у них позитивні переживання, бути привабливою для них.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети!: Пособие для учит / Ш.А. Амонашвили. – М.: «Просвещение», 1988. – 208 с.
2. Буторина Н.И. Развитие музыкального интереса учащихся на уроках сольфеджио : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.И. Буторина – Екатеринбург, 2002. – 152 с.
3. Ветлугина Н.А. Музыка в первом классе: Методические рекомендации и нотная хрестоматия для учителя / Н.А. Ветлугина, Е.Ф. Корой. – Кишинев, 1986. – 123 с.
4. Ветошкина Г.С. Игровое сольфеджио. Ритмоинтонационное домино: Методическая разработка / Г. Ветошкина. – Н. Новгород, 2009. – 6 с.
5. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – Л., 1966. – № 6. – С. 62- 68.
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
7. Камозина О.П. Неправильное сольфеджио, в котором вместо правил – песенки, картинки и разные истории / О.П. Камозина. – Ростов н/Дону: Феникс, 2012. – 92 с.

8. Лёхина Л. Аккордовые сказки для больших и маленьких / Л. Лёхина. – М.: Классика-XXI, 2010. – 21 с.
9. Лёхина Л. Ладовые сказки, тональные подсказки / Л. Лёхина. – М.: Классика-XXI, 2012 год. – 28 с.
10. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: Педагогическое наследие / Сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1989. – 288 с.
11. Тютюнникова Т.Э. Уроки музыки. Система обучения Карла Орфа / Т.Э. Тютюнникова. – М.: Астрель, 2000. – 242 с.
12. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
13. Яценко Т. Сольфеджіо для найменших в казках і картинках / Т. Яценко. – Питер, 2013. – 176 с.

The article is devoted to the game forms and the question of the use of this method in the classroom music education, namely, at the lessons of «solfege». Attention is drawn to the advantages of the game forms used in the classroom at the lessons of «solfege», which allow you to create and develop the pupils' creative inclinations and skills, increase the interest in the study of this subject and the students' motivation to learn. There are some examples of practical use of game forms at the lesson of «solfege».

Keywords: game forms, solfege, practical use, game fairytale, music education.

УДК 783

Олійник В.Ф.

Oleynik V.

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ІНСТРУМЕНТУВАННЯ ВОКАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ДЛЯ НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ АНСАМБЛІВ

SOME FEATURES OF INSTRUMENTATION VOCAL SUPPORT FOR FOLK AND INSTRUMENTAL ENSEMBLES

Народно-інструментальні ансамблі, як складова частина української національної культури, успішно розвиваються уже впродовж декількох століть. Як показує практика, сьогодні, певною мірою, існує проблема з репертуаром для таких ансамблів. Для її вирішення керівникам нерідко приходится самотужки виконувати інструментування музичних творів для подібних колективів.

Інструментування вокального супроводу для народно-інструментальних ансамблів має свою специфіку та особливості, пов'язані з тим, що такі ансамблі, на відміну від оркестрів, мають меншу кількість виконавців та інструментальних можливостей. Разом з тим, при підготовці вокальної партитури із інструментальним супроводом деякі принципи та практичні прийоми тотожні із принципами й практичними прийомами, які мають місце під час аналогічного аранжування для будь-якого складу оркестру. Насамперед – це підготовка фактури оригіналу пісні для викладу її в інструментальному вигляді. Також є багато спільних практичних прийомів під час виділення в партитурі мелодичних ліній, елементів поліфонії, педалізації тощо.

У пропонованій статті розкривається творчий процес інструментування вокального супроводу для народно-інструментальних ансамблів, аналізуються види і форми інструментального супроводу та подаються його структурні схеми.

Ключові слова: вокальний супровід, аранжування, інструментальний ансамбль, акомпанемент, музичний інструмент.

Мистецтво інструментування для будь-якого складу ансамблю чи оркестру завжди ґрунтується на вдалому поєднанні властивостей різних музичних інструментів, їх тембрів, прийомів добування звука, технічних можливостей, співвідношенні сили звука для досягнення

в підсумку такого звучання, яке найвиразніше передавало б ідейно-емоційний зміст музичного твору. Видатний диригент, керівник національного оркестру українських народних інструментів Віктор Гуцал інструментування музичного твору порівнює з процесом шліфування, що перетворює природний алмаз на дорогоцінний камінь. Він вважає, що саме від того, хто і як оркеструє, здебільшого залежить, як засяє, заіскриться інструментальний твір [1, с. 5].

Однак, сьогодні попри значну кількість праць, присвячених інструментуванню для оркестрів народних інструментів та різноманітних ансамблів (В. Гуцал, В. Лапченко, В. Лабунець, І. Маринін, В. Власов), майже зовсім відсутня література, яка б розкривала процес інструментування вокального супроводу для народно-інструментальних ансамблів. Зважаючи на це, метою статті є розкриття деяких особливостей творчого процесу інструментування вокального супроводу для народно-інструментальних ансамблів.

Підготовка якісної партитури – це робота творча, а тому аранжувальник має володіти основами композиторської техніки та навичками голосоведення. До того ж йому потрібне художнє відчуття та більш глибоке знання законів гармонії, поліфонії, не кажучи вже про хороше знання конструктивних особливостей усіх музичних інструментів, які входять до складу ансамблю, їх художньо-виражальні можливості та специфічний колорит звучання кожного із них. Також керівник повинен уміти пристосовувати вже готовий нотний матеріал до конкретних можливостей свого колективу. Наприклад, використовуючи у роботі готові перекладення для будь-якого іншого ансамблю чи оркестру, потрібно вміти, якщо виникне потреба, спростити (або навпаки, ускладнити) фактуру, ввести додаткові партії, замінити один інструмент іншим.

Дуже відповідальним моментом для підготовки інструментального супроводу вокального твору є вибір тональності, яка б у теситурному відношенні сприяла реальним можливостям вокалістів. Разом з тим, інколи виникає ситуація, коли вибрана тональність для вокаліста може виявитись не зовсім «зручною» для окремих інструментів ансамблю (особливо коли там велика кількість ключових знаків). Уникнути таких незручностей можна лише спрощенням деяких ансамблевих партій, доручивши виконання складних у технічному відношенні уривків тим інструментам, які можуть їх зіграти без будь-яких труднощів. Також обов'язково потрібно передбачати рівень складності деяких ансамблевих партій для їх виконання, враховуючи при цьому загальний рівень музичної підготовки окремих виконавців. Слід зазначити, що не дивлячись на всі такі незручності, в підсумку перевага у виборі тональності завжди залишається за вокалістом.

Наступний крок аранжувальника – це створення так званих вільних зон та максимально вигідних умов для звучання голосу. Вільною зоною вважають регістр, розрахований для розміщення в його межах вокальної партії, при умові, що він не зайнятий звучанням будь-яких інших (крім голосу) інструментів. На практиці створити таку вільну зону надзвичайно складно, тому епізодичну появу в межах цієї зони музичних інструментів не слід вважати порушенням правила вільної зони. Важливо лише, щоб у цій зоні розміщувалось якомога менше інструментальних засобів.

Мелодична лінія кожного музичного твору має свій розвиток, свою динаміку, свої кульмінаційні вершини та підходи до них. Саме тому сила звучання інструментального супроводу завжди має бути такою, щоби забезпечувалось динамічне співвідношення між супроводом та вокальною партією впродовж усього їхнього спільного звучання. А тому при виборі інструментів для такого супроводу перевага надається тим, у яких сила звуку невелика. Але якщо, наприклад, у партитурі з'являється поступове підвищення динамічного рівня вокальної партії або рух до кульмінаційної вершини, то її підтримка можлива не лише паралельним підсиленням динаміки звучання ансамблю, але й поступовим підключенням інших музичних інструментів, які мають значно більшу силу звучання.

Дуже важливо щоб інструментальний супровід відповідав характеру, жанровому напрямку та змісту літературного тексту пісні. Усе це допоможе вокалісту краще розкрити й

донести до слухача ідейно-художній зміст пісні, добитися необхідної емоційної виразності. Тобто, аранжувальник має віднаходити найоптимальніші варіанти фактури супроводу.

Відомо, що перед початком роботи над партитурою для інструментального супроводу вокалу аранжувальник має підготувати оригінал цієї пісні, тобто, проаналізувати його й пристосувати для викладу інструментальними засобами. Це пов'язано з тим, що значна частина вокальних супроводів в оригіналі подається в перекладенні для фортепіано, баяна, гітари тощо.

Клавір оригіналу акомпанементу може мати наступні види нотного запису:

- В оригіналі фіксуються усі компоненти супроводу: мелодія, гармонія і бас. Причому, мелодія нотується не лише в рядку вокальної партії, але й дублюється в акомпанементі.

1 Помірно

Бу - ду ко - ха - ти ще снль - ні - ше

- У нотному записі вокальна партія записується в окремому рядку, а акомпанемент включає у себе лише гармонію і бас. Інколи такий вид нотного запису ще доповнюється цифровим позначенням гармонічних функцій.

2 Помірно швидко

Та о - рав му - жик край до - ро - ги, та о - ра му - жик край до - ро - ги.

- В акомпанементі нотного запису одночасно із гармонією й басом можуть бути додаткові мелодичні елементи, які не співпадають з вокальною партією.

3 Не поспішаючи

Ой пі-ду я лу - гом сн-нім, по тра - ві шрв - ко-вій.

- У нотному записі фіксується лише вокальна партія, а гармонія і бас позначаються цифровими символами. Маючи справу з таким видом нотного запису, аранжувальник уже самостійно прописує ту чи іншу структуру інструментального супроводу вокалу: добавляє партію баса, формує ритмогармонічну основу та може на свій розсуд ввести до супроводу елементи поліфонії, педалізації тощо.

3 рухом

4 Am Dm E7 Am

Я пі - ду в да - ле - кі го - ри у ве - чір - ню - ю го - ди - ну.

Звичайно, в процесі підготовки до інструментування клавiру вокальної композиції аранжувальникові досить часто приходиться самостійно дописувати різноманітні вставки, підголоски, контрапункти, котрі значно прикрашають супровід і роблять його різнобарвним, підтримуючи безперервний рух мелодії. Але для того, щоб загальне звучання ансамблю не перевантажувати, бажано такі підголоски і мелодичні заповнення використовувати епізодично. При цьому їх виконання найкраще доручати тим інструментам, які за своїм тембром контрастуватимуть із вокальною партією.

Процес підготовки гармонічної основи починається, як правило, із басової партії, а вже потім виставляється загальна ритмічна схема, яка, об'єднавши у своїх рамках гармонію і бас, формує певну структуру ритмогармонічного супроводу, на який опирається основна мелодія.

Що до ритмічного супроводу вокальних композицій, то тут одночасно з ударними інструментами ритмічні заповнення частково можна доручати тим музичним інструментам, які підтримують гармонічні функції (зокрема, цимбали, акомпануюча кобза тощо). Але щоб під час використання ударних інструментів не перевантажувати партитуру, керівникові потрібне відчуття міри, він має бути особливо обережним і уважним.

Під час роботи над партитурою найчастіше зустрічаються такі види інструментального супроводу вокалу:

- інструментальний супровід із дублюванням вокальної партії;
- інструментальний супровід без дублювання вокальної партії;
- комбінований (змішаний) інструментальний супровід.

Тепер більш детально зупинимось на кожному із цих видів та розглянемо їх характерні особливості.

Інструментальний супровід із дублюванням вокальної партії – це супровід, де впродовж усього звучання вокальна партія дублюється одним, або декількома музичними інструментами, сила звучання яких забезпечує необхідне динамічне співвідношення між голосом та інструментальним супроводом.

Якщо аранжувальник зупинив свій вибір на інструментальному супроводі із дублюванням вокалу, то в такому випадку йому необхідно враховувати й деякі негативні боки цього виду. Насамперед, мова йде про те, що таке унісонне дублювання вокалу інструментальними засобами не дає змоги повною мірою продемонструвати вокалісту свою темброву самостійність. Щоб цього уникнути, дублювання краще здійснювати не в унісон з вокалом, а розміщувати інструментальні партії октавою вище або нижче відносно вокальної партії. Як краще це зробити – вирішує аранжувальник, але його рішення найчастіше пов'язане з тим, який голос дублюється – чоловічий чи жіночий. Якщо дублюється жіночий голос, то партію дублювального інструмента краще розміщувати октавою нижче. Якщо ж дублюється чоловічий голос – октавою вище.

Дублювання вокальної партії інструментальними засобами має ще один суттєвий недолік. Річ у тім, що вокалісти досить часто люблять більш вільну інтерпретацію ритмічного малюнку мелодії, ніж це зафіксовано в оригіналі. І тоді ритмічний малюнок вокальної партії явно не співпадає з партією дублюючого музичного інструмента, що, безперечно, значно погіршує загальне враження, позбавляє твір певної виразності [2, с. 12].

Інструментальний супровід без дублювання вокальної партії – це супровід, де мелодія пісні подається лише вокальними засобами, а інструментальні засоби зосереджені на підтримці різних елементів музичної фактури супроводу. Слід зазначити, що на практиці аранжувальники найчастіше надають перевагу саме інструментальному супроводу без дублювання вокалу. Пояснюється це тим, що такий інструментальний супровід дає вокалісту змогу не

лише вільно інтерпретувати ритмічний малюнок вокальної партії, але й не наражатися на небезпеку нівелювання тембру його голосу дублюючим інструментом.

Інколи інструментальний супровід без дублювання вокальної партії може являти собою лише ритмічно-гармонічну основу, де найчастіше використовується ритмічна секція ансамблю (контрабас, акомпануюча кобза, цимбали тощо).

Існує ще один вид інструментального супроводу – комбінований, або так званий мішаний. Це означає, що впродовж звучання всієї вокальної партії окремі її фрагменти можуть підтримуватися інструментальним супроводом із дублюванням, а інші – без дублювання.

Комбінований вид інструментального супроводу найчастіше використовується під час аранжування пісень, структура яких складається із заспіву та приспіву. Тут заспів найчастіше виконується без дублювання інструментальної партії, а приспів – із дублюванням.

Слід зазначити, що усі три види інструментального супроводу вокального твору мають право на життя. Завдання аранжувальника полягає лише в глибоко продуманій, завчасно спланованій організації структури музичної фактури інструментального супроводу, що є одним із головних елементів для створення найбільш оптимальних умов для звучання вокальної партії.

Будь-який із розглянутих видів інструментального супроводу може бути викладеним у стисnutій, або в розгорnutій формі викладу музичного матеріалу вокального твору, який плануємо аранжувати.

Стисла форма викладу музичного матеріалу – це виклад, коли інструментальний супровід постійно повторюється в кожному вокальному проведенні. Така форма не передбачає будь-яких варіантів зміни музичної фактури.

Розгорнута форма викладу музичного матеріалу являє собою аранжування, де кожне вокальне проведення має свій, самостійний інструментальний супровід. Така форма вже може мати декілька варіантів інструментального супроводу, в основі якого лежить постійна зміна і розвиток музичної фактури, що дає змогу значно збагатити і урізноманітнити звучання ансамблю, сприяти більш повному і глибокому розкриттю емоційно-виражальних засобів вокального твору. Наприклад, використання в багатокуплетних піснях стиснутої форми може привести до монотонного звучання інструментального супроводу, а в розгорnutій – навпаки, до яскравого, захопливого звучання вокальної композиції. Саме тому в піснях, де є багато куплетів, рекомендується створювати декілька варіантів супроводу й постійно їх чергувати між собою.

У процесі інструментування вокального супроводу можуть використовуватися такі інструментальні проведення:

- **вступ** до вокального твору;
- **інтерлюдії** (зв'язки) між вокальними проведеннями;
- **епізоди**, які будуються на інструментальному проведенні вокального матеріалу;
- **закінчення**, яке завершує інструментальні побудови .

Кожне перераховане інструментальне проведення має своє конкретне призначення, свою специфіку, і в партитурі може займати строго відведене йому місце в рамках усієї структури інструментального супроводу вокалу.

Вступ являє собою більш-менш розгорнуту інструментальну прелюдію, яка може бути викладена як усіма інструментальними засобами ансамблю, так і будь-якою її частиною, або навіть і окремими сольними інструментами.

Власне вступ, у свою чергу, може бути:

- тематичним – побудованому на використанні окремих фрагментів (частин) або інтонаційних оборотів музичного матеріалу пісні;
- довільним – тематично та інтонаційно не пов'язаним з музичним матеріалом пісні;
- ритмогармонічним – побудованому лише на гармонічній основі, яка має певний ритмічний малюнок;
- комбінованим – де перший або другий вид поєднуються із третім.

У тематичному вступі використовуються, як правило, окремі інтонаційні обороти пісні, або, що зустрічається значно частіше, окремі мелодичні побудови та фрагменти мелодії пісні.

Довільний вступ прописує переважно сам аранжувальник. Саме для такого вступу йому потрібен певний рівень композиторської техніки, високий рівень художнього смаку, глибоке переосмислення музичного та літературного матеріалу самої пісні. Хоча такий вступ вважається і довільним, але він все одно має сприяти розкриттю змісту та жанровому напрямку вибраної для аранжування пісні.

Ритмогармонічний вступ (найчастіше його тривалість від двох до чотирьох, а інколи і восьми тактів) – це просте викладення ритмізованої гармонії музичними інструментами акомпануючої групи.

У комбінованому вступі його ритмогармонічна частина розміщується після тематичного або довільного вступу, і ніби продовжує їхній розвиток до початку вокальної партії.

Під час роботи над вокальною партитурою аранжувальники інколи можуть використовувати невеликі інструментальні інтерлюдії (зв'язки), які створюються на основі інтонаційних або ритмічних оборотів музичного матеріалу пісні. Такі інтерлюдії, як правило, вклинюються між вокальними проведеннями і сприяють глибшому розвитку музичної драматургії супроводу. До того ж, вони ніби мостик: розвивають попередній музичний матеріал і одночасно готують початок наступного вокального проведення.

Епізоди, які будуються на повному або частковому викладенні матеріалу вокальної партії інструментальними засобами, вводяться у загальну структуру інструментального супроводу найчастіше після вокального проведення. Вони збагачують звучання вокальної композиції, служать прекрасним засобом розвитку музичного матеріалу та розкривають емоційний настрій пісні.

Вибір того чи іншого епізоду – питання творче, яке може бути правильно вирішений лише в тому випадку, якщо аранжувальником буде враховано характер, зміст та жанрова направленість пісні.

Наряду зі вступом, інтерлюдією та епізодом складовою частиною аранжування вокальної композиції є закінчення, яке може мати декілька видів:

- закінчення, де вокальна партія завершується одночасно з інструментальним супроводом;
- закінчення, де заключна музична фраза має декілька повторень разом з вокалом та інструментальним супроводом;
- закінчення, яке являє собою побудову, що завершує музичний матеріал, де після закінчення звучання вокальної партії додається ще декілька додаткових тактів в інструментальному викладі, які можуть бути прописані як в оригіналі клавіру, так і додані аранжувальником [2, с. 22].

Музичний матеріал закінчення, так само як і вступу, інтерлюдій та епізодів, за задумом аранжувальника може прописуватися всіма інструментами ансамблю, або лише його частиною.

На завершення зазначимо, що запропоновані у статті методичні основи творчого процесу інструментування вокального супроводу для народно-інструментальних ансамблів не являються догмою. Їх варто розглядати лише як основу для подальших творчих пошуків.

Список використаних джерел

1. Гуцал В. Грає оркестр українських народних інструментів / В. Гуцал // Райдуга №11. – К.: «Мистецтво» 1978. – С. 5.
2. Браславский Д. Аранжировка сопровождения вокала для инструментальных ансамблей / Д. Браславский. – М., 1983. – 72 с.

Folk-instrumental ensembles, as an integral part of Ukrainian national culture, have been successfully developing for several centuries. In practice, today, there is a problem with the repertoire for these ensembles. For its solution managers often have to do the instrumentation of musical works for such groups.

Orchestration, vocal accompaniment for folk and instrumental ensembles has its own specific features associated with the fact that these ensembles, unlike orchestras, have fewer performers and instrumental possibilities. However, in the preparation of the vocal score with instrumental accompaniment some of the principles and practical methods are identical with the principles and practices that take place during similar arrangements for any orchestra. First of all it is the preparation of the texture of the original songs for presenting it in instrumental form. There are also many joint practical techniques for the selection in the score melodic lines, elements of polyphony, pedaliaceae.

The article reveals the creative process of instrumentation vocal accompaniment for folk and instrumental ensembles, analyzes the types and forms of instrumental support and touches upon its structural scheme.

Keywords: *vocal, arrangements, instrumental ensemble, accompaniment, musical instrument*

УДК 372.878

Рева В.П.

Reva V.

ИНТОНАЦИОННОЕ ПОГРУЖЕНИЕ КАК ИНДИВИДУАЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ

INTONATION IMMERSION AS A INDIVIDUAL STRATEGY OF THE AESTHETIC MUSICAL PERCEPTION

Интонационные погружения обогащают музыкальное восприятие, придают ему должное эмоциональное насыщение, ведущее к эстетическому переживанию музыки. Музыкальное восприятие строится на синтезе работы мысли и чувства, а эстетические переживания не возникают спонтанно, как физиологические реакции, являются результатом вдумчивой духовной работы, симбиоза художественной фантазии, чувств и мыслей, определяющих культуру музыкального восприятия, созидательного процесса его самовоспитания.

Ключевые слова: *эстетическое восприятие, эстетическое переживание, интонационное погружение, культура музыкального восприятия.*

Умением воспринимать музыку как эстетическое явление определяются механизмы воспитательного воздействия на человека. Эстетический критерий, вырабатываемый в процессе восприятия искусства, может при определенных условиях трансформироваться в другие сферы социальной и художественной практики личности, гармонизировать жизнь, изменять баланс духовных сил, привносить эстетические установки во взгляды на окружающую действительность. «Сама возможность через искусство разговаривать с другими людьми способна выступать как форма саморегуляции поведения в определенных обстоятельствах, как поиск, и часто успешный, выхода из сложной ситуации» [1, с. 99].

Способность эстетического восприятия формируется на основе задатков, позволяющих общаться с искусством как с художественной ценностью во всех её духовно значимых смыслах. Предпосылкой эстетического восприятия служит непосредственная эмоциональная реакция слушателя, а результатом – актуализация эстетического сознания. Как психический процесс, эстетическое восприятие основывается на рефлексии человека, соотношении воспринятого с собственными представлениями о прекрасном, самоанализе переживаний. Воспринимать искусство на эстетическом уровне – значит уметь находить в нем красоту, переживать ее как неизменно положительное качество жизни.

В психологии искусства способность эстетического восприятия определяется, как умение эмоционально откликаться на образное содержание, переживать и анализировать его. Она проявляется в форме непосредственной эмоциональной реакции, с одной стороны,

и дифференцированного расчленённого слушания музыки, с другой. Эти процессы протекают слитно и не могут функционировать не во взаимосвязи друг с другом. Примечательно, что эстетический уровень восприятия в равной степени важен для полноценного общения с искусством, как профессиональному музыканту, так и любителю музыки. И для одного, и для другого содержание художественного произведения приобретает личностный смысл лишь тогда, когда он обнаруживает в нём эстетическую значимость выразительности звука, мелодии, гармонии, ритма, интонации, художественного образа в целом.

Одной из особенностей, присущих эстетическому восприятию, является умение выделять и оценивать интонационное своеобразие музыкального произведения, эмоционально откликаться на него. Вместе с тем эмоциональный отклик на музыку выступает предпосылкой эстетического восприятия только в тех случаях, когда становится переживанием музыкальных образов, а не просто эмоцией во время восприятия, на что впервые обратил внимание Б.М. Теплов. На материале анализа обширнейших эмпирических данных он пришёл к выводу о предрасположенности музыкального восприятия к развитию в процессе обучения и воспитания. «Способность, не развивающаяся, не воспитываемая, не поддающаяся упражнению, – это сочетание слов, лишённое смысла. Способность не существует иначе, как в движении, развитии» [2, с. 62]. Целью статьи является теоретическое обоснование интонационной стратегии погружения в образный мир музыки как условия ее эстетического восприятия.

Как творческий процесс, музыкальное восприятие представляет волевой акт, обусловлено эстетическими потребностями человека. Их удовлетворение придаёт катарсический эффект восприятию и, как следствие, эстетическое удовлетворение, наслаждение искусством. В теории музыкального восприятия, наряду с ними различают аверсивные, ассоциативные, характеристические, аналитико-формальные, объективные, интерсубъективные и иные типологии общения с музыкой [3, с. 47-49]. Будучи разновидностью творческой деятельности, эстетическое восприятие может быть мотивировано прикладными и познавательными потребностями, процессуальная взаимосвязь которых заключена в том, что каждый более их высокий уровень потребностей формируется на основе предыдущих более низких, что необходимо учитывать в педагогической работе.

Одной из особенностей эстетического восприятия музыки является то, что оно может развиваться только через механизмы осмысления интонационных значений, определяющих её природу как вида искусства. На первый план здесь выходят интонационно-выраженные чувства, образы и переживания человека, образующие своеобразный эмоциональный фон общения с музыкальным произведением и являющейся, одновременно, конституирующим материалом восприятия. Эстетическое восприятие строится в сознании не в режиме последовательной линейной развёртки информации, а путем заражения красотой музыкального звука. Переживание красоты интонации, как метамыслительной единицы музыки, может рассматриваться в качестве операционального элемента в созидательном процессе восприятия. На других, более элементарных уровнях, специфика его как эстетического феномена утрачивается или приобретает упрощенные формы. «Идея прекрасного существует лишь постольку, поскольку она воплощена в художественном произведении и функционирует как художественное переживание её. Точно также произведение искусства не имеет смысла без художественного переживания и может быть таковым лишь при условии, если оно воплощает идею прекрасного. Смысл, не получивший воплощения в переживании, напоминает скорее логическую конструкцию, а не искусство, в то же время, как и переживание в отрыве от смысла есть не что иное, как чисто физиологический процесс. Идея красоты лежит в проявлениях конкретных смыслов, которые она принимает» [4, с. 40].

При обосновании индивидуальных стратегий развития эстетического восприятия мы опираемся на теоретическую модель потребности в красоте, рассматриваемую Ю.Н. Холоповым в тесной взаимосвязи с другими потребностями – в полезном и приятном. Потребность в прекрасном на этом фоне выступает высшим проявлением духовности. Вместе с тем удовлетворение потребности в полезном и приятном выполняет в живом процессе музыкального восприятия важную функцию стимулирующих и поддерживающих факторов,

направляющих его движение от достижения «полезного» через «приятное» к обнаружению «прекрасного». Как самостремление высшего к переходу к абсолютно высшему определяет автор сущность прекрасного в искусстве. Логика таких взаимодействий наиболее наглядно прослеживается на примере иерархии трёх важнейших структурных компонентов проявления прекрасного в музыке, взаимно обуславливающих друг друга, а именно: прекрасного как чувственного переживания (вида жизнедеятельности; прекрасного как чувственно являющейся художественной идеи; прекрасного как произведения искусства (отражения очеловеченной чувственной предметности) [5, с. 96].

Эстетическая потребность как установка на общение с музыкой, с одной стороны, и устремлённость человека к переживанию прекрасного, с другой, составляют те необходимые предпосылки, которые позволяют включиться в процесс самовоспитания эстетического восприятия, служат базой, на которой могут формироваться индивидуальные стратегии вхождения в образный мир музыкального искусства.

Учитывая это, под индивидуальной стратегией эстетического восприятия мы понимаем умение организовывать деятельность по выявлению красоты музыкальной интонации на основе имеющегося у слушателя тезауруса общей культуры и опыта общения с искусством. В отличие от более привычного для теории эстетического воспитания понятия «педагогическое руководство музыкальным восприятием», жестко регламентированного дидактическими установками учителя индивидуальная стратегия восприятия основывается на целеполагании самого слушателя. Существенно не столько соблюдение предписаний того, что следует услышать в музыкальном произведении, сколько осмысление, переживание опыта личностного общения с музыкой, самоорганизация творческой деятельности, направленной на расшифровку художественного смысла.

В процессе эстетического восприятия эмоциональные переживания и образное мышление тесно переплетены, взаимосвязаны друг с другом. Перестраивая собственные чувства и мысли, мы одновременно согласуем со своим внутренним миром образное содержание музыки, регулируем её воздействие, конкретизируем содержание в сознании в индивидуальной форме и в приспособленном к эстетическим потребностям виде. Не имеет значения, через какие механизмы восприятия произошло вхождение в переживание музыки, какими путями осуществилось проникновение в образное пространство искусства. Эта субъективность восприятия не должна пугать педагога. Важно не упустить из вида главный ориентир эстетического восприятия – постижение красоты интонационного высказывания человека, наслаждение этим процессом. Синергия общения педагога с учащимся в данной связи должна быть направлена на формирование эстетических идеалов музыкального восприятия, его косвенную, а не прямую корректировку. Позиции учителя и ученика как равноправных участников созидющего процесса восприятия уточняются в диалоге по поводу услышанного, анализа впечатлений, обмена мнениями.

Такой уровень общения с ребёнком, школьником, студентом позволяет понять, какие условия должны быть созданы для самоорганизации восприятия, какие стороны содержания музыки не получили ещё должного преломления в их жизненном опыте, через актуализацию которого, собственно, и возможно продуктивное сотрудничество учащегося с педагогом. Подобное построение учебной работы отвечает синергетическому видению процессов развития, весьма близкому традициям педагогики сотрудничества. «Процедура обучения, способ связи обучаемого и обучающегося, ученика и учителя – это не перекладывание знаний из одной головы в другую, не вещание, просвещение и преподнесение готовых истин, – пишут Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов. – Это нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, солидаристического образовательного приключения, попадания (в результате разрешения проблемной ситуации) в один самосогласованный темпомир. Это ситуация пробуждения собственных сил и способностей обучающегося, инициирование его на один из собственных путей развития» [6, с. 72].

Нами было выделена и на обширном экспериментальном материале апробирована стратегия интонационного погружения в образный мир музыки в процессе ее восприятия и

анализа, как целеполагание творческой деятельности слушателя, ценностное взаимодействие с музыкой. Эффективность ее использования объясняется тем, что позволят достичь такого принципиально важного результата общения с музыкой как эстетическое наслаждение. Напомним, что коренная эстетическая функция искусства заключена именно в наслаждении. Все остальные функции настраиваются на ней. Первые эстетические впечатления о музыке определяют дальнейшие стратегии педагогической деятельности.

При соблюдении данного условия музыкальный образ как чувственно осязаемый конструкт (идея, эмоция, мысль) достаточно легко проникает в сознание подготовленного к восприятию слушателя. Это объясняется тем, что в генетической памяти человека хранятся десять врожденных фундаментальных эмоций: гнева, испуга, нежности, обиды, печали, презрения, равнодушия, радости, стыда, удивления, на что обращает внимание И. Кэррол [7], а также многочисленные производные от них оттенки. Они составляют физиологическую основу большинства одноимённых художественных эмоций, получающих эстетическую окраску в интонации музыки и, как правило, легко узнаваемых, если на это обратить внимание.

Музыка – искусство интонационное. Это качество пронизывает все сферы общения с ней слушателя. Явления действительности, попадающие в поле её отражения, получают преломление в интонации как самодвижение чувств, процессуальности человеческой жизни. В форме чувственно осязаемой мысли интонационный музыкальный образ проникает в сознание слушателя. Эстетический уровень восприятия музыки определяется соответствующими установками, настройкой на интонационную волну, театрализованным погружением в образную стихию музыкального звука. Этот процесс аналогичен погружению в чтение книги, захватывающего сценического действия, требует временного отвлечения от собственного «Я», подчинения чувствам и мыслям, переданным в музыкальном произведении. Погрузиться – значит быть целиком захваченным искусством, предаться настроению, мысли, размышлению, отдаться чувству. Выход из такого состояния сопровождается ощущением обновления, обогащения опытом воображаемой жизни, запечатлённой в искусстве. Умение погружаться в образный мир музыки и выходить из него является показателем высокой эстетической культуры человека.

Этому невозможно научить в процессе традиционного обучения, используя однолинейные педагогические подходы и алгоритмы действий, также как невозможно научить чувству сопереживания другому человеку, нравственному соучастию. Подобные состояния возникают спонтанно, неожиданно, не прогнозируемо или, пользуясь терминологией синергетики, непреднамеренно, хаотично. И в тоже время закономерно, не случайно. Им предваряет долгий подготовительный период накопления опыта эстетического восприятия, откладывания следов памяти в тайниках сознания, психики, чтобы однажды выплеснуться наружу неожиданным откровением, порывом чувств и мыслей, радостью открытия личной причастности к искусству.

Понять и должным образом интерпретировать такие творческие процессы можно только через обновлённую парадигму познания, в частности, синергетически. Вводя детей в мир музыки важно выделить те ключевые точки её интонационной палитры, которые смогут плодоносить в образном сознании творческими открытиями, эвристическими находками, креативными устремлениями, водить на путь саморазвития восприятия, подпитывать художественные искания. Такой прогноз на самодообраивание определяет в конечном итоге логику построения самого педагогического процесса по синергетической модели «будущее времени настоящее». Он не противоречит классическим педагогическим воззрениям на организацию процесса воспитания. Воспитание, побуждающее к самовоспитанию, является настоящим воспитанием (В.А. Сухомлинский). В современной гуманитарной науке всё отчётливее осознаётся необходимость исследования музыкального восприятия как разновидности творчества, мышления, интерпретации.

На технологическом уровне, погружение в образный мир музыки включает этапы введения, непосредственного погружения, выхода из него, установления связи с ситуативным жизненным

контекстом. Погружение в образный мир музыкального произведения основано на творческом воображении, требует активности человека. Без этого невозможно переосмысление содержания музыки, ее языка, средств художественной выразительности, интонационных комплексов, тематического материала, переводение их в эстетическую, образно-смысловую плоскость. С участием творческого воображения музыкальный образ обретает коммуникативную завершенность, становится узнаваемым и близким слушателю, создавая предпосылки для переживания и переинтонирования его на язык пластики, мимики, жестов, выразительных музыкальных движений, мысленного диалога с воображаемым героем, других средств перевоплощения.

В отличие от инсценировки, осуществляемой, как правило, в форме свободного выражения эмоций – погружение в музыку обусловлено логикой развёртывания, интонационного материала. Погрузиться – значит быть целиком захваченным содержанием, воссоздать эстетическую программу, заложенную в музыкальном произведении, переосмыслить ее в соответствии с собственным ассоциативным опытом. Этого можно достичь путём систематических упражнений, аналогичных работе актёра над ролью. Как писал К.С. Станиславский: «Необходимо уметь втягивать в творческую работу все двигатели нашей психической жизни, то есть эмоцию, волю, ум, которые составляют душу творческого самочувствия», – учил К.С. Станиславский [8, с. 80]. Именно здесь, в процессе творческого переосмысления и возможно возникновение того состояния, которое определялось Л.С. Выготским как преобразование житейского переживания особой, искусственно возникшей эмоцией, то есть катарсиса восприятия искусства, благодаря чему возникает эффект эстетической саморегуляции человека, самостроительства собственного духовного мира.

На базе этих механизмов получает актуализацию воспитывающая функция искусства, формируется культура музыкального восприятия личности. Она определяется не количеством информации и знаний о музыке, а качественными уровнями переживания её содержания.

Технология погружения в содержание музыки включает фазы вживания, присутствия, отождествления, соучастия, перевоплощения, переживания, сопереживания. Каждая из них характеризует определенную степень сотворческой деятельности, крайне необходимой для эстетического восприятия. Выбор форм погружения зависит от типа музыкального произведения, его жанра, принадлежности к роду музыки (лирике, драме, эпосу), индивидуальных особенностей воспринимающих. Так, если для восприятия лирической композиции свойственно отождествление слушателя непосредственно с содержанием, то образы драматической музыки развёртываются как бы вне поля его сознания, «как театр идеальных действующих сил» [9, с. 59]. Напротив, для восприятия эпического произведения «специфическим оказывается опосредование отображаемого жизненного содержания отношением автора, повествователя, композитора-гида, который незримо, но ощутимо для слушателя входит в состав действующих лиц и вместе с тем отделён от них» [9, с. 59]. Общим для всех типов восприятия остаётся то, что они требуют значительной активности слушателя, большой сосредоточенности на музыке, переживания её. Без этого художественный мир музыкального произведения оказывается непроницаемым для слушателя.

Уровни погружения в музыку зависят от возраста слушателей. Так, для младших школьников свойственны игровые формы вживания в образный мир музыки, отождествление себя с действующими героями и персонажами художественного мира музыкального произведения; для подростков присуще соучастие в действиях, самоанализ возникающих при этом чувств; для школьников старшего возраста – переживание художественного образа, сопереживание самому себе, собственному «Я». Точных градаций здесь быть не может. Их трудно обозначить даже на теоретическом уровне, в чём и нет необходимости. Важно помочь учащимся установить духовно-личностный контакт с музыкой, вызвать эмоциональный отклик, сформировать интерес к искусству, потребность в художественном переживании.

Интонационные погружения обогащают музыкальное восприятие, приносят в него элементы театрализации, придают должное эмоциональное насыщение, ведущее к осмыслению художественного произведения. Музыкальное восприятие строится на синтезе работы мысли и чувства, а эстетические переживания не возникают спонтанно, как физиологические реакции.

Они являются результатом кропотливой духовной деятельности человека, симбиоза художественной фантазии и мысли, определяющие культуру музыкального восприятия, служащие составной частью созидательного процесса его самовоспитания.

Эти механизмы хорошо описываются в координатах теории самоорганизации, подтверждая один из её основных тезисов о том, что творческим действиям искусственно навязывание путей развития, но показано стимулирование процессов саморазвития, расширения поля творческой деятельности, на котором могут развёртываться поиски художественных смыслов музыки, от внешних наблюдений, не поддающихся одномерным интерпретациям. Муки творчества свойственны не только для создания художественных произведений, но и для их восприятия. Без этого полноценный творческий контекст с искусством невозможен.

Педагогические наблюдения свидетельствуют о том, что интонационные погружения в образное содержание музыки являются одной из наиболее эффективных и демократичных форм восприятия, максимально ориентированных на интонационную природу музыки как искусства звуков.

Создание ситуаций погружения – одно из важнейших условий развития музыкального восприятия. Умение за звуками музыки слышать смыслы, погружаться в них определяет уровень музыкальной культуры личности, и это необходимо учитывать в педагогике. Все, что услышано и осмысленно самостоятельно, или с корректной помощью педагога распознано в музыке может оставить неизгладимый след в эмоциональной сфере слушателя (взрослого, ребенка, студента).

Список використаних джерел

1. Самохвалова В.И. Красота против энтропии: Введение в область мегаететики / В.И. Самохвалова. – М. : Наука, 1990.– 176 с.
2. Теплов Б.М. Избранные труды : В 2 т. – Т. 1. / Б.М. Теплов.– М. : Педагогика, 1985. – 239 с.
3. Misior Tomasz. Typologie odbiorcow muzyki / T. Misior // Koncepcje psychologiczne i estetyczne.– Muzyka, 1985. – № 2. – Р. 47-79.
4. Кальоти Дж. От восприятия к мысли: О динамике неоднозначного и нарушениях симметрии в науке и искусстве / Дж. Кальоти.– М. : Мир, 1998.– 221 с.
5. Холопов Ю.Н. Изменяющееся и неизменное в эволюции музыкального мышления / Ю.Н. Холопов // Проблемы традиций и новаторства в современной музыке. – М. : Сов. Композитор, 1982. – С. 52-104
6. Князева Е.Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3.– С. 62-79.
7. Изард К.Э. Психология эмоций : Пер. с англ. / Кэррол Э. Изард. – СПб. : Питер, 2000. – 464 с.
8. Станиславский К.С. Собрание сочинений: В 8 т.– Т. 6 : Статьи. Речи. Отклики. Заметки. Воспоминания. – М. : Искусство, 1959. – 466 с.
9. Назайкинский Е.В. Логика музыкальной композиции / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1982.– 319 с.

As the mental process, the aesthetic perception is based on reflection, correlation of the perceptive maintenance with beautiful presentation and self-analysis experience. Musical perception on aesthetic level means the ability for expression man's beauty in the sound, going through the invariable positive quality of life.

Individual strategy of aesthetic perception is the ability to organize and reveal the activity of the musical beautiful intonation on the basis of the listener's thesaurus of the common culture and experience with the association with art. Intonation immersion enriches the musical perception, gives proper emotional satiation leading to aesthetic experience. Musical perception is built on the synthesis of thought and sense. Aesthetic experience doesn't arise arbitrary, as physiological reaction it is the result of the tedious spiritual work, the symbiosis of the artistic image and the creating listener's imagination, composing culture of the musical perception.

Key words: *aesthetic perception, aesthetic experience, intonation immersion, culture musical perception.*

УДК 008+7(477.43)»18/19»

Урсу Н.О., Гуцул І.А.

Ursu N., Hutsul I.

КУЛЬТУРНЕ ЖИТТЯ КАМ'ЯНЕЧЧИНИ НАПРИКІНЦІ XIX – ВСЕРЕДИНИ XX СТОЛІТТЯ

CULTURAL LIFE OF KAMYANETCHYNA AT THE END OF THE 19TH-IN THE MIDDLE OF THE 20TH CENTURY

Стаття присвячена розгляду культурного життя Кам'янецьчини наприкінці XIX – всередині XX століття, яке стало міцним підґрунтям для виникнення потужного культурно-мистецького осередку. Згадуються видатні діячі культури регіону, педагоги, учасники музейної та краєзнавчої справи, товариств різного спрямування. Охарактеризовано становлення і розвиток культурно-мистецької діяльності на теренах Кам'янецьчини. Доведено, що культурно-мистецьке життя Кам'янецьчини у XX столітті розвивалося в декількох незалежних напрямках, а саме: просвітницька справа, краєзнавча та педагогічна діяльність, особиста творча праця, участь у створенні музеїв, виставок, експозицій. З'ясовано, що культурно-мистецька діяльність розвивалася у руслі загальних процесів і була нерозривно пов'язана з основними напрямками суспільного життя, а провідні митці брали безпосередню участь у виставковій діяльності та були активними учасниками музейної справи, краєзнавчими дослідниками. Їхня художня творчість тісно перепліталася з педагогічною роботою, що дала змогу констатувати факт їх безперечної участі в становленні та розвитку професійної художньої освіти на Поділлі.

Ключові слова: Кам'янецьчина, культурне життя, мистецтво, музей, краєзнавство, творча діяльність.

Для другої половини XIX – початку XX століття характерна консолідація художніх сил країни в осередках, що мали свої давні історичні й мистецькі традиції. Насамперед, це Київ і Харків, потім Одеса з її Товариством південноросійських художників. Окремо стояли Львів і Ужгород, що перебували у складі Австро-Угорської держави. Маючи певні творчі відмінності, котрі впливали хоча би з того, що майже усі майстри Львова й Ужгорода здобували освіту лише в західноєвропейських художніх закладах, більшість митців різних осередків відчувала свою приналежність до єдиного українського мистецтва.

Ідейність, народність, реалізм стали головними гаслами демократично настроєних митців цього часу. Мета статті – дослідити розвиток культурного життя кінця XIX – початку XX століття на землях Кам'янецьчини, відродження інтересу до народної творчості, виникнення мистецьких навчальних закладів, прагнення віднайти національне обличчя на тлі ретроспективізму.

Модерн як реакція на еkleктичні запозичення з мистецької спадщини минулого знаходить своє відображення і в подільській культурі. У прихильників модерну був інтерес до відтворення ритмів і форм живої природи у стилізованих орнаментальних мотивах та декорі. Поєднання інтересів митців до національної спадщини та різностильових орнаментальних мотивів спричинило гостре їх зацікавлення народним українським мистецтвом, а особливо формами і традиційними візерунками.

Тому в цей же період на Поділлі з'являються перші ентузіасти, які ставлять за мету створення мистецьких осередків для залучення широких мас населення до художньої культури. XIX століття, намагаючись відійти від «старовинної схоластики», вводить багато інновацій.

Розробляються доступніші методи і методики, складаються цілі програми з оволодіння образотворчими дисциплінами. Навчання ведеться поступово з логічною послідовністю, починаючи від найпростіших елементів до складних образів і постановок [4, с. 9-11].

Становлення і розвиток культурно-мистецької діяльності на теренах Кам'яниччини характеризувалися двома напрямками: а) цехові, ремісничі майстерні та б) осередки вільних художників. Творчість перших базувалася на традиційних народних промислах, які задовольняли попит населення предметами ужиткового мистецтва й була достатньо розвинута та розгалужена на цих землях. Праця вільних художників, яка часто не приносила належного заробітку, зосереджувалася навколо навчальних закладів, де працювала переважна частина представників цієї категорії, оскільки тимчасові приватні замовлення часто не давали можливості отримувати достойну зарплату.

Аналіз умов і мотивів виникнення мистецького осередку на Кам'яниччині наприкінці XIX – першій половині XX століття спричинив розгляд деяких загальних культуротворчих нуртів, необхідних для розвитку мистецтва регіону. Художню діяльність митців Кам'яниччини не варто розглядати окремо від розвитку культури краю і мистецтва в загалом.

Культурні процеси на Кам'яниччині цього періоду розвивалися у сукупності різноманітних видів мистецтва: зодчества, скульптури, живопису, графіки, декоративно-прикладного мистецтва. Неабияке місце у формуванні творчих особистостей краю відіграли громадські інституції, товариства та мистецькі об'єднання, образотворча освіта, музейна справа та її складова – виставкова діяльність. Велетенську роль у культурному житті регіону відігравали й окремі особистості.

Культурний розвиток краю, зумовлений регіональними чинниками, активно вплинув на формування й рівень художньої спадщини Кам'яниччини. Період, що розглядається, надзвичайно складний і буреломний, коли не лише історія країни, але й культура розвивалися під знаком кардинальних зрушень у художній свідомості, поглядах на завдання та мету мистецтва. Художньо-стилістичні та композиційні характеристики видів образотворчого мистецтва Кам'яниччини свідчать про їх відповідність мистецьким процесам на всій території Європи, зокрема України, що дозволяє вивести їх до рангу невід'ємної складової національної художньої культури. Водночас, досить чітко виступають і локальні відмінності у творчості кожного митця. Мистецтво регіону формувалося під впливом художніх традицій інших країн, зокрема Німеччини, Польщі, Росії тощо. Європейські освітні тенденції, хоча й опосередковано, все ж мали вплив на становлення професійного мистецтва на Кам'яниччині.

Характерною особливістю художнього життя регіону кін. XIX – поч. XX століття стало становлення і розвиток музейної справи та, як наслідок, активне розгортання виставкової діяльності майстрів різних видів мистецтв і зібраних для музейних фондів зразків й експонатів. У 1865 році при єпархіальному управлінні на базі Кам'янець-Подільської духовної семінарії був заснований Подільський єпархіальний історико-статистичний комітет. Одним із представників, що увійшли до його складу, був священник церкви села Глядок Проскурівського повіту М. Орловський (1807-1887), який залишив нащадкам багату творчу спадщину. Він описав майже усі повітові міста Подільської єпархії. Також проводив активну науково-літературну діяльність. М. Орловський зібрав унікальну бібліотеку із 2349 рідкісних книг і рукописів, частину з яких він передав Подільській семінарії [9, с. 69-70].

Піднесення національно-культурного відродження в Україні у 60-90-х рр. XIX століття стало переломним для розвитку історичного краєзнавства та його організаційних структур. Краєзнавчий рух, тісно пов'язаний з народознавством, поширився за рахунок притоку до історичної галузі різночинців – інтелігентів й аматорів, об'єктивно став виявом просвітництва й національного відродження в нових соціально-економічних і політичних умовах [6, с. 13].

Розквіт краєзнавчого руху на Кам'янецьчині вже спостерігається на початку 90-х років XIX століття. Подвижницька діяльність голови історико-статистичного комітету архієпископа Дмитрія і його помічників Ю. Сіцінського (1859-1937) та М. Яворського (1807-1887) перетворила єпархіальний комітет на представницьке і розгалужене історико-краєзнавче товариство. Архієпископ Дмитрій під час своїх поїздок по Подільській єпархії збирав дані про цікаві історичні та археологічні об'єкти, сприяв збору пам'яток церковної старовини і місцевого народного побуту. Цей священник став ініціатором організатором розчищення залишків скельного монастиря, яке здійснили селяни с. Бакота. Дані розкопки стали базою для створення своєрідного музею.

Надзвичайний інтерес становить «Опис предметів старовини» з Музею Подільського церковного історико-археологічного товариства, складений Ю. Сіцінським у 1909 році і надрукований у типографії Свято-Троїцького Братства [5]. Музей існував з 1890 року, спочатку як Давньосховище старожитностей Подільського Єпархіального історико-статистичного комітету, який було перетворено у 1903 році на Подільське церковне історико-археологічне товариство. У цю колекцію цінних речей спочатку надходили головним чином церковні древності, але не виключалися й інші предмети старовини. Це єдина на Поділлі колекція старожитностей, до якої відносилися пам'ятки археології, історії та етнографії місцевого краю.

Спочатку музей розміщувався у верхній галереї Кам'янець-Подільського кафедрального собору, а з 1903 року, з дозволу Подільського губернатора А.А. Ейлера, розташовувався у казенній, так званій, по-домініканській споруді [5]. У тому ж 1890 році історичний музей було переведено до приміщення Казанського кафедрального собору (колишній кармелітський костел). Музей мав три відділи: бібліотеку, в фондах якої були книги, що стосувалися історії Поділля, твори російських, польських та інших авторів; архів, у якому зберігалися документи минулого; в третьому відділі знаходилися пам'ятки мови й письма, стародруки XVI-XVIII ст., фото, гравюри, малюнки архітектурних пам'яток, живопис, скульптура, посуд та інші предмети. Члени товариства й прихильники музею збирали все, що мало історичну і культурно-мистецьку цінність. Експонати виходили за встановлені церковні межі й об'єктивно сприяли перетворенню давньосховища у світсько-культурний освітній заклад [6, с. 15].

У сузір'ї дослідників культури Подільського краю найяскравіше сяє зірка Юхима Сіцінського (1859-1937). У фондах Кам'янець-Подільського історичного музею-заповідника зберігаються зібрані Сіцінським унікальні колекції подільських вишивок та народного одягу. Він провів значну роботу, створюючи музеї, збираючи матеріали з історії Поділля та їх публікуючи. Його культурологічна спадщина складає близько 200 праць (монографій, статей, нарисів з історичного краєзнавства) [5]. Багато зроблено дослідником і у справі збирання, вивчення та систематизації етнографічних матеріалів Поділля.

Допомогу в організації давньосховища, в поповненні фондів музею новими експонатами надали М. Яворський, Л. Раковський, Й. Ролле, М. Грейм, О. Прусевич, А. Тарнавський, С. Лобатинський та ін. Одним з найвидатніших подільських культурологів є Й.А. Ролле (1830-1894) – автор серії з 80 книг і нарисів «Історичні оповідання» та ін.; В. Гульдман (185-1907) – краєзнавець, статистик, автор публікацій про подільські поселення, пам'ятники старовини; В. Гагенмейстер, К. Широцький та ін.

Активна культурно-мистецька, популяризаторська діяльність викликала пошук інтересу людей до народної та сакральної мистецької спадщини, розвідок у цій галузі, а також сприяла розгортанню художнього життя на цих землях. У процесі дослідження розвитку художньої культури краю початку XX століття не можна залишити поза увагою роботу на його території громадських інституцій, мистецьких об'єднань і товариств. У березні 1906 р. у Кам'янці-Подільському було засноване товариство «Просвіта», метою якого було піднесення

культурного рівня населення Поділля. Наприкінці XIX – на початку XX століття аналогічні культурно-освітні товариства відкривалися на території всієї України (перша «Просвіта» була заснована у Львові в 1868 р.). Товариство займалося організацією бібліотек-читалень, видавництвом популярної літератури, відкриттям загальноосвітніх і фахових шкіл мистецтва та фольклору. Його засновниками були К. Солуха, М. Іванецький та Ю. Сіцінський. У зв'язку з організацією нових, радянських культурно-освітніх установ Подільська «Просвіта» припинила свою діяльність у 1922 р. [8, с. 7].

Значну роль у збереженні культурно-національної спадщини відіграла Кам'янець-Подільська духовна семінарія. Там досліджувалася історія, культура, етнографія, фольклор краю. Зібраний фольклорно-етнографічний матеріал використали у своїй творчості С. Руданський («Народні малоросійські пісні, зібрані в Подільській губернії» у 2-х томах, 1852, «Подільське весілля» 1862); А. Свидницький («Великдень у подолян», 1860); К. Шейковський («Побут подолян», 1860), А. Коціпінський, І. Данильченко, М. Симашкевич, М. Леонтович, М. Білінський, який склав 44 біографії видатних діячів краю, він також є автором низки краєзнавчих праць.

Для дослідження культури краю багато зробили В.Б. Антонович, М.І. Петров, М.С. Грушевський, які за заслуги у розвитку краю були обрані почесними членами Подільського історико-археологічного товариства. Культуру краю, зокрема північно-західної його частини, глибоко досліджували видатні етнографи М. Костомаров, П. Чубинський, М. Біляшівський, В. Кравченко, О. Пчілка (О. Косач).

Мистецько-освітній рух на теренах східних областей України, що перебували у складі Росії, протікав під знаком актуалізації художньо-промислової освіти. Перебудова освіти у сфері образотворчого мистецтва до 1917 р. тут була переважно ініціативою художньої інтелігенції, старанням якої створювалися навчальні заклади [11, с. 140].

Одним з перших навчальних осередків на Поділлі, що давав художньо-ремісничу освіту і сприяв розвитку місцевих народних промислів, зокрема гончарства, була Кам'янець-Подільська художньо-промислова школа. Виникнення цього освітнього закладу в тодішній провінції царської Росії стало можливим завдяки зусиллям українського художника-передвижника В'ячеслава Розвадовського (1875-1943).

У 1905 році В. Розвадовський влаштував виставку своїх картин у Кам'янці-Подільському; тоді ж він звернувся в Імператорську Академію мистецтв з проханням про відкриття художньої школи для сільських дітей. Художні класи почали працювати з 1905 р. у приміщенні поряд з давнім сховищем історико-археологічного товариства. Очолював школу сам Розвадовський, класи існували на кошти, виділені частково Подільською земською управою, а частково на гроші від сплати за навчання і субсидію Петербурзької академії живопису [11, с. 133]. Значною заслугою школи стала краєзнавча робота, що виконувалася під керівництвом провідних викладачів, відкриття невеликого шкільного музею, використання зібраних експонатів та матеріалів народної творчості у навчальному процесі тощо. Розвадовський захоплено впроваджував не лише у навчальний процес, а й у життя школи народне мистецтво, вдягаючи учнів у вишиванки та капелюхи-брилі.

Культурно-освітнє становлення регіону на початку XX ст. відбувалося через історико-краєзнавчий рух, науковим центром якого на Поділлі продовжував залишатися музей. Будучи єдиним у Подільській губернії сховищем старожитностей, він поступово поповнювався матеріалами з археології, історії, етнопредметами церковного вжитку. З 1914 року його переведено в окремий мурований двоповерховий будинок (колишнє духовне училище) у Старому місті. На другому поверсі розмістилися музейні колекції, на першому – бібліотека, архівні матеріали і склади. Усі його експонати (яких у 1909 р. за даними Ю. Сіцінського було нараховане 7 684) стали основою для створення історичного музею-заповідника [6, с. 18].

Зростання інтересу до національних цінностей сприяло подальшому розвитку художньої освіти на Поділлі. Вагомий, неоціненний унесок тут був зроблений мистецтвознавцем, художником-графіком, педагогом В. Гаген-мейстером, який став наступником Розвадовського у 1916 році. За часів його керування школа не лише збереглася як навчальний заклад, а й стала важливим культурним осередком, у якому поряд із навчанням велася інтенсивна культурологічна та науково-дослідна робота.

Упродовж усієї своєї діяльності художньо-промислова школа формувала навчальний процес і програми відповідно до свого призначення – розвиток місцевих народних промислів і вдосконалення мистецького та технічного рівня створюваних виробів. Творчий шлях школи завершив хронологічний розвиток художньо-промислової освіти у східних областях України на початку ХХ ст. Він став яскравим віддзеркаленням процесів, пов'язаних із становленням українського професійного декоративно-прикладного мистецтва [11, с. 139].

Школа, навколо якої групувалося художнє життя регіону, її кадри та активна діяльність, стала гарним фундаментом і для відкриття у новоствореному першому українському державному університеті мистецьких кафедр. Вихованець художньо-промислової школи К. Широцький, один з найвизначніших вчених-українознавців того часу, виконував обов'язки професора кафедри українського мистецтва. Кафедру світового мистецтва очолив Ю. Сіцинський, якого із школою пов'язували краєзнавчі справи [10, с. 3]. З 1919 по 1933 рік історію світового мистецтва в університеті викладав В. Гагенмейстер.

Згадує донька В. Гагенмейстера Ольга Ерн, за спеціальністю теж кераміст-технолог: «Ці спогади я хочу почати з коротенької згадки життя 30-х років у чудовому рідному місті мого дитинства – Кам'янці-Подільському. Він тоді ще вирував спогадами досить близького минулого. Ще діти бавились українськими марками-шагами (були такі маленькі марки-гроші, які ми звали «петлюрівськими»). Ще викладали в колишньому Кам'янецькому університеті (тоді ІНО) і в інших навчальних закладах колишні січові стрільці, стрільці УГА, ЧУГА, вояки УНР. У місті в той час оселилось багато діячів науки і культури – вихідців з Галичини, котрі змушені були перейти Збруч, а також колишні діячі Уряду України. Та й сам Кам'янець-Подільський, як колишнє губернське місто, мав чимало видатних людей і талантів. Відроджувалась українська культура, ще панував дух засновника й першого ректора Університету Івана Огієнка – дух національного відродження. Ще викладали в ІНО відомі професори і доценти В. Гериневич, М. Драй-Хмара, Ю. Сіцинський, В. Поліщук та інші. Розквітало українське народне мистецтво» [3, с. 48].

У 20-ті рр. ХХ ст. Кам'янець-Подільський жив бурхливим культурним життям. У місті виходили десятки газет і часописів, у яких друкувалися вірші, оповідання, нариси досвідчених та молодих літераторів. Тут робили свої перші спроби В. Сосюра та В. Поліщук, писав статті прозаїк М. Ірчан, творили відомі письменники. Центром культурного життя міста був університет, ідея заснування якого належала академіку В. Вернадському. Він домогся підписання гетьманом Скоропадським відповідного універсалу і в жовтні 1918 р. відбулося урочисте відкриття університету.

Першій річниці університету був присвячений номер найбільшої газети того часу «Україна». В матеріалах місцевої преси знаходимо відомості про публічні лекції провідних професорів вузу, вечори пам'яті Т. Шевченка, студентські свята тощо [7, с. 83]. Професор І. Огієнко, що обіймав посаду ректора університету, доклав чимало зусиль для заснування університетської книгарні, у якій, зокрема, видавалися науково-популярні лекції викладачів університету, а також праці самого І. Огієнка, спрямовані на популяризацію української мови [1, с. 388].

У 20-х роках у Кам'янці-Подільському продовжувався яскравий розвиток музейної справи. В цей період у місті працювали такі музеї: Археологічний (реорганізований у 1920 р.

з Подільського церковного історико-археологічного товариства) – директор Ю. Сіцінський; Природничий музей – директор Я. Регул; Мистецько-промисловий – директор В. Гаґенмейстер [6, с. 12].

Підняття інтересу до краєзнавчої роботи спричинило те, що в лютому 1921 року наказом Кам'янець-Подільського повітового виконкому був створений Комітет охорони пам'яток старовини, мистецтва й природи, якому підпорядковувалися музеї, архіви та бібліотеки. Спочатку його очолював професор Кам'янець-Подільського університету П. Клименко, а потім професор П. Клепацький. Комітет складався з секцій, серед яких провідними були музейна, археологічно-монументальна та архівна. Повітовий комітет був ліквідований у травні 1922 р. На створеному ним фундаменті з'явилася окрема установа – Кам'янець-Подільське архівне управління, згодом перейменоване в окружне управління, а ще пізніше в обласний державний архів [2, с. 11].

На Кам'яниччині впродовж 1908-1922 рр. у різний час у промисловій школі працювали митці В. Розвадовський та М. Роот, художник-графік В. Гаґенмейстер, художники М. Добровольський, І. Захаров, О. Адамович, Г. Журман, В. Корецька, В. Шаврін, художник-авангардист О. Грен та ін. У 1910-х рр. у Кам'янець-Подільській чоловічій гімназії викладав каліграфію та малювання відомий український живописець Д. Жудін. У першій половині ХХ ст. художнє життя Кам'яниччини розвивалося у світлі загальних культурно-освітніх процесів. Адже митці, які творили в регіоні у зазначений період, не лише брали активну участь у культурній діяльності осередку, але й були провідними педагогами освітніх художніх закладів.

І сьогодні потомки не забувають видатних представників мистецького осередку кінця ХІХ – першої половини ХХ ст. У стінах сучасної художньої школи педагогічним колективом був створений невеликий музей-кімната історії подільської художньої освіти. Колекцію музею поповнили експонати, передані родиною Розвадовських та донькою В. Гаґенмейстера – О. Ерн. Це родинні фотографії, твори живопису і графіки. Художник С. Кукуруза подарував музею цінну бібліотеку та офортний станок. Серед інших експонатів музею керамічні та ткацькі вироби учнів школи, а в збірці живопису знаходяться твори відомих митців Т. Яблонської, М. Ліщинера, О. Пламєницького, І. Беклемішевої, С. Грузберга, О. Грена та ін. [10, с. 11].

Отже, культурно-мистецьке життя Кам'яниччини у ХХ столітті розвивалося у декількох, висвітлених вище, відносно незалежних напрямках: просвітницька справа, краєзнавча та педагогічна діяльність, особиста творча праця, участь у створенні музеїв, виставок, експозицій. Його органічна структура сприяла розвитку та ґрунтовно впливала на різні сфери художнього життя не лише регіону, але й далеко за його межами.

Мистецьке життя Кам'яниччини є наслідком давніх культурних традицій краю. Сфери розвитку культури різних рівнів і напрямків були нерозривно пов'язані з національними регіональними традиціями та водночас убирали в себе провідні європейські тенденції. Становлення та розвиток музейної справи Кам'яниччини стали суттєвим доповненням до загальної картини розвитку культурного осередку ХХ ст., а спрямована діяльність провідних працівників та прихильників краєзнавчої праці забезпечувала збір, дослідження і збереження історичної та культурної спадщини краю, адже Кам'яниччина – це унікальний в етнокультурному відношенні регіон, який увібрав духовно-культурні надбання не лише українського народу, але й польського, російського, єврейського, молдавського, вірменського. Значну роль у культурному житті регіону займали окремі особистості, які творчістю й працею зробили великий внесок у розвиток художньої культури і стали незамінними учасниками різноманітних культуротворчих процесів, що відбувалися на даній території у ХХ ст.

Культурно-мистецька діяльність розвивалася у руслі загальних процесів і була нерозривно пов'язана з основними напрямками суспільного життя, які нуртували на території краю у ХХ ст. Провідні митці брали безпосередню участь у виставковій діяльності та були

активними учасниками музейної справи, краєзнавчими дослідниками. Їхня художня творчість тісно перепліталася з педагогічною роботою, що дає змогу констатувати факт їх безперечної участі в становленні та розвитку професійної художньої освіти на Поділлі. Накопичені з роками знання, уміння та навички видатних діячів культури регіону передавалися від покоління до покоління, збагачувалися новим досвідом, обростали новими технологіями. Це стало, безперечно, міцним підґрунтям для виникнення у Кам'янці-Подільському потужного культурно-мистецького осередку, який упродовж довгих років екзистенції об'єднував видатних представників української еліти, що безперечно впливали на розвиток творчого життя. Даним питанням будуть присвячені наступні розвідки.

Список використаних джерел

1. Бутник-Сіверський Б.С. Українське радянське народне мистецтво (1917-1941) / Б.С. Бутник-Сіверський. – К. : Наукова думка, 1966. – 221 с.
2. Гарнага І.В. З історії Кам'янець-Подільського комітету охорони пам'яток старовини (1920-1922 рр.) / І.В. Гарнага // Музей і Поділля : Тези доповідей наукової конференції, присвяченої 100-річчю від дня заснування Кам'янець-Подільського державного історичного музею-заповідника. – Кам'янець-Подільський, 1990. – С. 11-12.
3. Ерн (Гагенмейстер-Корецька) О. Закоханий у Поділля / О. Ерн (Гагенмейстер-Корецька) // Подільське братство. – Кам'янець-Подільський. – № 3, 1993. – С. 48-54.
4. Поділля / Л.Ф. Артюх, В.Г. Балушок, З.Є. Болторович та ін. – К.: Видавництво НКЦ Доля, 1994. – 504 с.
5. С'їцинській Е. Опись предметовъ старины. Музей Подольскаго Историко-Археологическаго Общества / Е. С'їцинській. – Каменецъ-Подольскъ : Типографія Подольскаго Свято-Троицкаго Братства, 1909. – 105 с.
6. Соловей В.П. Історія музею в 20-30-ті роки / В.П. Соловей // Музей і Поділля : Тези доповідей наукової конференції, присвяченої 100-річчю від дня заснування Кам'янець-Подільського державного історичного музею-заповідника. – Кам'янець-Подільський, 1990. – С. 12-15.
7. Трубочанінов С.В. Відображення в експозиції і фондах музею культурного життя Кам'янця-Подільського в роки громадянської війни / С.В. Трубочанінов // Тези доповідей наукової конференції, присвяченої 100-річчю від дня заснування Кам'янець-Подільського державного історичного музею-заповідника. – Кам'янець-Подільський, 1990. – С. 83-84.
8. Федоренко С.М. Подільська «Просвіта» / С.М. Федоренко, В.М. Вінюкова // Тези доповідей наукової конференції, присвяченої 100-річчю від дня заснування Кам'янець-Подільського державного історичного музею-заповідника. – Кам'янець-Подільський, 1990. – С. 77-80.
9. Федоренко С.М. Подільський історик М.Я. Орловський / С.М. Федоренко // Музей і Поділля : Тези доповідей наукової конференції, присвяченої 100-річчю від дня заснування Кам'янець-Подільського музею-заповідника. – Кам'янець-Подільський, 1990. – С. 69-70.
10. Художня школа від учора до сьогодні : До 100-річчя художньої освіти на Поділлі. – Кам'янець-Подільський : ПП «ВІТА», 2006. – 36 с.
11. Шмагало Р.Т. Мистецька освіта в Україні середини ХІХ – середини ХХ ст. : структурування, методологія, художні позиції / Р.Т. Шмагало. – Львів : Українські технології, 2005. – 528 с. : іл.

The article deals with the study of cultural life of Kamyanetchyna at the end of the 19th in the middle of the 20th century, which became a mighty basis for developing a powerful cultural-artistic center. Prominent cultural figures of the region, teachers, participants of the museum and country-studying activities, communities of different directions are mentioned.

Key words: *Kamyanetchyna, cultural life, art, museum, country-studying, creative work.*

УДК 37.(091)

Устименко-Косоріч О.А.

Ustymenko-Kosorich O.

МОЖЛИВОСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ СЕРБСЬКИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПІДГОТОВКИ БАЯНІСТІВ-АКОРДЕОНІСТІВ

POSSIBILITIES OF SERBIAN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES INTRODUCTION INTO THE NATIVE ACCORDIONIST TRAINING SYSTEM

У статті здійснено порівняльний аналіз трансформаційних процесів у системі сербської баянно-акордеонної освіти, узагальнено педагогічні новації на рівні початкової та середньої освітньої ланки, які дозволили визначити можливості запровадження сербського освітньо-педагогічного досвіду у систему вітчизняної музичної підготовки баяністів-акордеоністів. Упровадження новітніх педагогічних технологій у систему вітчизняної музичної освіти як засіб її осучаснення може здійснюватися на умовах перспективного її розвитку на рівнях: державно-законодавчому: підвищення соціального статусу музично-освітніх закладів; музичного закладу: удосконалення змісту навчання відповідно до профілю підготовки; на рівні викладача: спрямованість педагогічних методів на формування в учнів системи компетенцій як здатності суб'єкта навчання ефективно діяти в різноманітних життєвих, професійних ситуаціях.

Ключові слова: освіта, професійна підготовка, практика, баяністи-акордеоністи, школа, освітня система.

Період розквіту сербської баянно-акордеонної освіти, методики і виконавства пов'язаний з поверненням до країни випускників вищих музичних закладів Києва, Одеси, Москви, Воронежа, Братислави, Варшави, які принесли у національну баяністичну освітню практику найкращі педагогічні здобутки української (І. Яшкевич, П. Фенюк, М. Давидов, В. Бесфамільнов, В. Власов, В. Мурза, І. Єргієв) і російської (М. Імханицький, Ф. Ліпс, Б. Єгоров та ін.) шкіл, а також апробований навчальний і концертний репертуар. У процесі міжнародного обміну студентами розвивалися творчо-педагогічні зв'язки між музичними закладами Сербії та України (наприклад, Заслужений артист України, професор Одеської музичної академії імені А.В. Нежданової В. Мурза, підготував не одне покоління сербських баяністів-акордеоністів, а починаючи з 1987 року він почесний гість сербських баянно-акордеонних семінарів, літніх і зимових шкіл, член журі міжнародних і республіканських конкурсів баяністів-акордеоністів).

Проблеми становлення та розвитку сербської баянно-акордеонної школи, яка представлена плеядою виконавців та педагогів нового покоління (Т. Лукич, Г. Тірнанич, В. Мандич, С. Цветич, Д. Гаич, Д. Жівкович, П. Костич, Б. Цінович), ушлявлена іменами виконавців та педагогів із світовим визнанням (В. Васович, Й. Джоржевич, Р. Рістич, А. Ніколич, Л. Іванович-Йович, М. Белітич, Д. Вагнер, М. Дойчінович) висвітлено в роботах Р. Пейович (сербська музична освіта ХІХ століття), В. Єгорової (діяльність діячів та композиторів Сербії), Б. Йованчича (соціологія сербської музики), К. Томашевича (розвиток музично-педагогічної освіти Сербії у освітньому Європейському просторі). Їх роботи збагатили історію педагогіки відповідним фактичним матеріалом, теоретичними висновками, але до порівняльного аналізу підготовки баяністів-акордеоністів у системах музичної освіти України та Сербії автори не торкалися.

Метою статті є здійснити порівняльний аналіз організації та змісту підготовки баяністів-акордеоністів у системах музичної освіти двох країн з визначенням кращих педагогічних технологій та можливістю їх запровадження у вітчизняну практику підготовки музикантів за фахом.

Музична підготовка сербських баяністів-акордеоністів на рівні початкової та середньої освіти значно перевищує рівень вітчизняних музичних шкіл і училищ. Позитивним кроком у сербській музичній освітній системі вважаємо процес реструктуризації початкової та середньої ланки в єдиний музично-навчальний комплекс, що сприяло вирішенню таких завдань: узгодженість початкової та середньої ланки музичної освіти (паралельне складання навчальних планів і програм з урахуванням поступової динаміки здобуття професійних навичок і вмінь учнем); установлення вікового цензу для вступу до навчально-музичного комплексу; диференційований підхід до встановлення терміну навчання в початковій музичній школі з урахуванням психофізичної готовності учня здобувати знання за конкретним музичним профілем; підвищення соціального статусу музичної початкової освіти, яку розглядають не як додаткову, а як спеціалізовану, що надає учневі можливість здобувати середню спеціальну музичну освіту за умови успішного виконання ним навчальної програми; конкурсний відбір учнів, складання вступних випробування на перший рік навчання початкової музичної школи; цілеспрямована підготовка учнів на наступну музично-освітню ланку, що вирішує проблеми якісного набору в середні музичні заклади; особливими моментами в якісному функціонуванні музичного комплексу вважаємо доступність і безкоштовність музичної освіти.

На особливу увагу заслуговує система напрямів підготовки баяністів-акордеоністів, яка має подвійну детермінацію: *соціальну*, що задовольняє потреби держави у кваліфікованих спеціалістах, та *особистісну* – конкурентоздатність фахівця на ринку праці. Реалізацію навчально-виховної програми баяністів-акордеоністів у межах музично-освітнього комплексу здійснюють у два етапи: перший – цілеспрямоване формування в учня музичних якостей; другий – удосконалення професійних якостей і спеціальних компетенцій. Перевагою у системі сербської музичної освіти вважаємо широкий вибір напрямків підготовки музикантів, переважно виконавських спеціальностей, які спрямовані на виховання фахівців різних сфер музично-творчої діяльності. Упровадження в систему сербської освіти баяністів-акордеоністів двох спеціалізацій – «Музичний виконавець» та «Музичний виконавець музики для естради» – значно поширює сферу професійних можливостей, з одного боку, готує баяністів-акордеоністів до подальшого вдосконалення виконавської майстерності у вищих навчальних закладах, з іншого, виховує компетентних фахівців соціокультурного призначення.

Сербські навчальні плани мають деякі відмінності в переліку фахових і гуманітарних дисциплін, які викладають баяністам-акордеоністам за різними напрямками підготовки. У плані виділено обов'язкові та факультативні заняття, але перелік дисциплін в обох випадках відповідає напрямам підготовки баяністів-акордеоністів і корелює зі змістом фахових занять. Сучасні дослідники (Н. Гуральник, Г. Падалка) відзначають, що наприкінці ХХ століття в музичній освіті України з'явилися тенденції до розбіжностей у змісті й організації навчання музикантів [1; 2]. Погоджуємося з висновком дослідників, які зазначають, що «наші педагоги не готові до розв'язання однієї з головних суперечностей у дидактиці – між колективним характером навчання та індивідуальним характером засвоєння знань» [1-4], що заважає досягненню відповідної системності в процесі виховання учнів. На відміну від вітчизняного виховання музикантів, змісту сербського баянно-акордеонного навчання властива міждисциплінарна взаємодія, що свідчить про високу компетентність і прагматичність упорядників навчального забезпечення.

Нам імпонує зміст навчального забезпечення відповідно до профілю підготовки сербських баяністів-акордеоністів. Відомо, що підготовку учнів за фахом у вітчизняних музичних середніх закладах здійснюють за одним навчальним планом, передбачено один академічний напрямок підготовки. Уважаємо за доцільне впровадження естрадної спеціалізації для баяністів-акордеоністів у початкових і середніх навчальних закладах, у межах якої учень міг би опанувати актуальними естрадними музичними жанрами, що зумовлено сучасними соціокультурними тенденціями, конкурсною справою, у якій виділено окрему естрадну номінацію для баяністів-акордеоністів та відкритими естрадно-інструментальними

спеціальностями у вищих навчальних закладах. Отже, спостерігаємо деякі суперечності у системі вітчизняної музичної освіти: з одного боку, існують естрадно-виконавські спеціальності у вищих навчальних закладах, з іншого, відсутня відповідна підготовка музикантів у музичних школах та училищах.

Для розв'язання цієї проблеми необхідно переглянути та порівняти вітчизняні навчальні плани у трьох ланках музичної освіти з метою забезпечення системної освітньої підготовки музикантів. Зазначимо, що зміст вітчизняних навчальних програм за фахом «Баян-акордеон» передбачає опанування творами класичної та оригінальної музики академічного рівня, твори народної музики становлять незначний відсоток, що свідчить про недостатні знання баяністів-акордеоністів у цій галузі.

Аналіз сербського програмного забезпечення свідчить про деякі трансформації у системі музичної освіти, впровадження нових спеціальностей для музикантів виконавців, яких у вітчизняних музичних закладах майже не існує. Маємо на увазі виконавців церковної музики, старовинної музики, народної музики, джазу, підготовку яких було впроваджено у систему сербської музичної освіти як додаткові (експериментальні) спеціальності, але з роками вони набули статусу основних. Отже, перелік спеціальностей у сербських музичних закладах значно ширший, ніж у вітчизняних музичних училищах та школах, що свідчить про відсутність в Україні кваліфікованих кадрів з багатьох сфер музичної діяльності й може призвести до зникнення національних культурних традицій.

Сербський досвід організації баянно-акордеонного навчання міг би стати інструментом у подоланні кризової ситуації в галузі вітчизняної музичної освіти, яка потребує модернізації змісту та принципів організації навчання, «ревізії» навчальних планів і програм, формування педагогічних підходів, здатних наповнити якісним змістом навчально-виховний процес, викликати в учня інтерес до музично-творчої діяльності. Безумовно, реформування початкової та середньої музичної освіти неможливе без міцної державної програми та відповідної законодавчої бази, але продуктивність її функціонування багато в чому залежить від діяльності самих музично-освітніх закладів та їхніх представників: дотримування традицій, спрямованих на розвиток самостійності, працездатності, артистичного потенціалу творчої особистості, усвідомлення педагогічної місії в культуротворчій діяльності.

Особливого значення у вихованні сербських баяністів-акордеоністів набувають інноваційні педагогічні принципи розвитку професійної майстерності учнів, які розглядаємо в діалогічній єдності методичної та музично-практичної компетентності. Усвідомлення міжнародного досвіду у вихованні баяністів-акордеоністів, запровадження в педагогічну діяльність технологій інших інструментальних шкіл дозволили сербським викладачам побудувати власну модель баянно-акордеонного навчання. Вплив баянно-акордеонних шкіл інших країн на розвиток національної педагогіки за спеціальністю спостерігаємо в змісті та структурі навчальної програми, яка містить усі необхідні дидактичні складники: твори інструктивно-дидактичного порядку, художній матеріал, нормативну частину та вимоги до іспитів.

На особливу увагу заслуговує розподіл навчальних програм на профілі підготовки баяністів-акордеоністів – «Музичний виконавець» і «Музичний виконавець музики для естради», які різняться за змістом, нормативною частиною та вимогами до учнів, що свідчить про диференційований підхід у вихованні баяністів-акордеоністів, який потребує відповідних педагогічних підходів і методів. Усвідомлення сербськими педагогами специфіки двох виконавських напрямків, яким властиві різні манера виконання, музичний репертуар, артистизм, стимулювало до створення власної універсальної педагогічної моделі, яка дозволяє баяністу-акордеоністові оволодіти різними музично-виконавськими стилями й опанувати мистецтвом імпровізації. У педагогічній діяльності вітчизняних баяністів-акордеоністів майже не приділено уваги розвитку імпровізаційно-виконавських можливостей учня, найчастіше заняття спрямовані на вивчення музичних творів з нот, що зумовлено академічним статусом баянно-акордеонної школи. Водночас передбачення в навчальних програмах баяністів-акордеоністів

вимог до оволодіння імпровізаційною майстерністю, упровадження у вітчизняну педагогічну практику досвіду сербської баянно-акордеонної школи може значно розширити професійні можливості учнів, сферу їхньої майбутньої творчої діяльності.

Актуальним педагогічним принципом сербської баянно-акордеонної школи є *систематичне вдосконалення навчального репертуару*, зміст якого полягає в постійному повторюванні вивченої музичної програми, доведенні її до «автоматичного» рівня виконання, що дає баяністу-акордеоністові впевненості на естраді. Цей принцип у сербській педагогічній практиці впроваджують для підготовки учня до конкурсних змагань, концертів і фестивалів, яка триває кілька років. Відомо, що якісна підготовка учня до конкурсних змагань вимагає багато часу й творчих зусиль як педагога, та і майбутнього конкурсанта; необхідно розробити відповідний навчальний план і програму, організувати навчальний процес задля забезпечення учневі сприятливих умов для систематичної роботи над конкурсною програмою. У цьому сенсі між сербською та вітчизняною баянно-акордеонними школами спостерігаємо деякі відмінності.

Програмний мінімум для сербських баяністів-акордеоністів на початковій і середній музичних ланках передбачає п'ять музичних творів за навчальний рік, що вдвічі менше від нормативних вимог для учнів у вітчизняних музичних закладах. Академічна звітність для учня сербської баянно-акордеонної школи – це екзамен зі спеціальності в кінці навчального року, який передбачає виконання програми з п'яти музичних творів [5, с. 3-4]. Упродовж року навчальний контроль здійснюють у формі відкритих занять та інтерактивних годин (не більше трьох), на яких за рішенням педагога учень може виконувати музичні твори з повторного музичного репертуару, конкурсну або концертну програму відповідно до поставлених творчих завдань. Академічний контроль за успішністю баяністів-акордеоністів у сербських музичних закладах має вільний характер, терміни й необхідність публічного виступу баяніста-акордеоніста встановлює викладач зі спеціальності, який урахує ступінь готовності учня, його індивідуальні здібності, необхідність у проведенні атестаційного заходу.

Тобто, на відміну від вітчизняних вимог для баяністів-акордеоністів, якими передбачено два – три обов'язкові академічні звітності на кожні півроку у виконанні п'яти – семи творів музичної програми, сербська навчально-виховна практика сфокусована не на кількісному, а на якісному опануванні музичною програмою суб'єктом навчального процесу з урахуванням індивідуальних музичних здібностей кожної особистості. Ефективність такого підходу до організації навчально-виховного процесу з боку сербських колег полягає в наданні кожному баяністу-акордеоністові можливості здобути власний практичний досвід у всіх видах педагогічно-виконавської діяльності (конкурсна, концертна, педагогічна).

Досвід сербської баянно-акордеонної школи може стати інструментом для підвищення якості підготовки баяністів-акордеоністів у вітчизняних початкових музичних школах та училищах, побудови демократичних форм організації навчально-виховного процесу, центральною фігурою якого має стати творча особистість, здатна глибоко усвідомлювати сутність вивченого, «вживатися» в зміст власної художньо-музичної діяльності. Ключовим моментом у переході на інноваційну модель виховання музикантів є трансформація змісту навчально-виховного процесу, яку вбачаємо у зміщенні акценту з організаційно-авторитарних форм навчання на формування доцільно-педагогічного середовища, яке сприятиме досягненню прогнозованих навчальних результатів.

Відомо, що баяністи-акордеоністи паралельно з виконавською практикою займаються педагогічною діяльністю, що актуалізує питання про зміст дисципліни курсу «Методика викладання баяна-акордеона». Цікавим і доцільним вважаємо принцип викладання дисципліни у сербських середніх музичних закладах, який передбачає розподіл занять за змістом курсу «Методика»: загальна частина (визначення цілей і завдань дисципліни); основна частина, яка складається з методичної та теоретичної бази; практична частина – впровадження отриманих знань у процес власної педагогічної роботи баяніста-акордеоніста; підсумкова – проведення практикантом відкритих індивідуальних занять зі спеціальності з учнями музичних шкіл і групових занять з дисципліни «Методика» на молодших курсах середньої музичної школи [5].

Головний момент у якісному викладанні дисципліни «Методика» для сербських баяністів-акордеоністів – міцна база практики, яку забезпечено за рахунок нижньої ланки двоступеневого музично-освітнього комплексу. У викладанні фахової дисципліни для баяністів-акордеоністів у вітчизняних музичних закладах відсутній єдиний системний підхід, адже не всі музичні училища мають відповідну базу практики й необхідну кількість учнів за напрямками підготовки. Недоліком, на нашу думку, є порушення відповідної системності між викладанням теоретико-методичної частини та практикою, адже процес здобуття знань та їх упровадження учнем скеровують різні викладачі. Тому нам більше імпонує організація курсу «Методика» сербських колег, яка може стати стимулом для перегляду вітчизняного педагогічного підходу до фахового курсу «Методика» для баяністів-акордеоністів.

Отже, порівняльний аналіз баянно-акордеонної школи на рівні початкової та середньої музичної освіти двох країн дозволяє дійти до висновку, що українська система підготовки баяністів-акордеоністів значно відстає від рівня сербської баяністичної освіти. Не ставили за мету дослідити проблеми, які виникли на шляху розвитку вітчизняної баянно-акордеонної освіти, але визначили сербські провідні педагогічні технології, які може бути запроваджено в практику підготовки баяністів-акордеоністів України на рівнях музичних шкіл та училищ без суттєвих руйнівних змін музично-виховної системи: взаємозв'язок профілів підготовки баяністів-акордеоністів на всіх рівнях музичної освіти; удосконалення змісту навчання баяністів-акордеоністів відповідно до соціальних та особистих вимог; відповідність змісту гуманітарного блоку та його навчального навантаження профілю підготовки баяністів-акордеоністів; підвищення компетентності баяністів-акордеоністів за рахунок відкриття додаткових або альтернативних спеціальностей, спецкурсів; збагачення вітчизняної теоретико-методичної бази на прикладі сербського педагогічного досвіду; вдосконалення курсу «Методика» для баяністів-акордеоністів у системній єдності теоретико-методичних знань і практики; перегляд нормативних вимог для баяністів-акордеоністів з подальшим їх розвантаженням; трансформація змісту навчально-виховного процесу в бік формування педагогічно доцільного середовища, яке сприятиме досягненню прогнозованих навчальних результатів.

Список використаних джерел

1. Гуральник Н.П. Інноваційність поглядів сучасних педагогів-піаністів України з методики фортепіанного навчання / Н.П. Гуральник // Наук. зап. Тернопіл. нац. пед. ун-ту. – Тернопіль, 2006. – № 5. – С. 97–103. – (Серія «Педагогіка»).
2. Падалка Г.М. Пріоритетні напрями розвитку сучасної мистецької освіти / Г.М. Падалка // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2004. – Вип. 1 (6). – С. 15-20.
3. Рудницька О.П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль : Навч. кн. Богдан, 2005. – 360 с.
4. Рудницька О.П. Музика і культура особистості : проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. / О.П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1988. – 248 с.
5. Ракич З. Особенности развития баянно-акордеонной культуры Сербии : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. иск. : спец. 17.00.02 – «Музыкальное искусство» / З. Ракич. – Москва, 2004. – 21с.

The paper deals with a comparative analysis of transformation processes in the Serbian commonplace accordion education, pedagogical innovations summarized at primary and secondary level education, which allowed to determine the possibility of introduction of the Serbian education and teaching experience in the native musical training accordion players. The introduction of new educational technologies in the system of national music education as a means of modernizing can be carried out under the terms of its long-term development levels: state-law; social status musical and educational institutions; musical institution: improving learning content according to user training; level teacher: teaching methods focus on the development of students' competencies system capacity as a subject of study effectively in a variety of life and professional situations.

Key words: education, training, practice, accordionists, school, education system.

РОЗДІЛ 5

**МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ
І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ**

УДК 373.2+373.3]:37.015.31:613.8

Бабюк Т.Й.

Babyuk T.

**ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я
ЯК ІНТЕГРАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК СФОРМОВАНОСТІ ЗДОРОВОГО
СПОСОБУ ЖИТТЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО
ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**VALUABLE ATTITUDE TO HEALTH AS AN INTEGRAL INDICATOR
OF FORMING HEALTHY LIFESTYLE OF PRESCHOOL AND PRIMARY
SCHOOL CHILDREN**

У статті автор аналізує теоретичні підходи до формування здорового способу життя та визначає на їх основі критерії і показники формування здорового способу життя старших дошкільників та молодших школярів. У роботі вивчено стан розробленості проблеми виховання здорового способу життя дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку в психолого-педагогічній теорії й освітній практиці; уточнено зміст основних понять дослідження. Визначено критерії, показники та діагностовано рівні ціннісного ставлення до здоров'я як інтегрального показника вихованості здорового способу життя дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. З'ясовано сучасний стан забезпечення наступності у вихованні здорового способу життя старших дошкільників та молодших школярів.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, наступність у вихованні здорового способу життя старших дошкільників та молодших школярів, ціннісне ставлення до здоров'я.

Термін «здоровий спосіб життя» широко використовується в педагогічній літературі, у дослідженнях валеологічного спрямування. Разом з тим, у педагогіці до цього часу немає чіткого визначення даного поняття та критеріїв виховання здорового способу життя старших дошкільників та молодших школярів. Виникло протиріччя між необхідністю залучення дітей до здорового способу життя в ситуації тотального погіршення здоров'я та відсутністю у педагогів наукового розуміння сутності здорового способу життя.

Вивчення стану проблеми формування здорового способу життя у педагогічній науці свідчить, що значна кількість сучасних наукових досліджень присвячена формуванню здорового способу життя шляхом фізичного удосконалення (О.Д. Дубогай, І.І. Петренко, Н.М. Хоменко). Напрями валеологічної обізнаності відображено у працях Т.Є. Бойченко, Л.П. Сущенко, С.О. Юрочкиної. Формування ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя досліджували В.М. Оржеховська, А.І. Сологуб, С.В. Лапаєнко. Проблему формування в дітей психічного здоров'я досліджували І.Д. Бех, О.В. Запорожець, О.Л. Кононко, В.Г. Кузь та ін.

Оскільки метою нашого дослідження є виховання у дітей здорового способу життя, то цілком очевидна необхідність проаналізувати даний феномен з позицій сучасних наук про людину, розглянути теоретичні підходи до виховання здорового способу життя, а також визначити критерії та показники виховання здорового способу життя старших дошкільників та молодших школярів.

Термін «здоровий спосіб життя» означає життєдіяльність людини, яка спрямована на збереження та розвиток здоров'я, проте у визначенні змісту та структури здорового способу життя існують різні і навіть протилежні точки зору.

Як самостійна наукова категорія спосіб життя вперше була введена К.О. Абульхановою-Славською. За її визначенням, спосіб життя відображає і виражає тип життєдіяльності людей, що складається під впливом як об'єктивних умов, так і внутрішніх спонукальних сил. Спосіб життя показує, які саме можливості, закладені у способі життя і його об'єктивних умовах, реалізуються у життєдіяльності людини, і у якій формі. Це провідна ланка втілення соціальних можливостей людини у дійсність її життя [1].

На думку Г.І. Царегородцева, вивчення здорового способу життя вимагає інших методологічних підходів, ніж дослідження зовнішнього середовища існування. Перш за все, необхідне вивчення проблем соціальної психології, адже головне у формуванні способу життя – людина, мотиви її вчинків, спосіб мислення. Автор відзначає, що тільки у разі відмови від традиційного медичного поняття здорового способу життя як переліку гігієнічних умов існування людини, можна покращити стан суспільного здоров'я, виховуючи здоровий спосіб життя підростаючого покоління [6, с. 49-51].

У філософсько-соціологічних дослідженнях увага вчених зосереджена на ідеальних компонентах здорового способу життя, які визначають стан здоров'я індивіда. В.Ф. Сержантов як ідеальну основу здорового способу життя виділив особистісну модель здоров'я. Вона включає у себе: знання законів функціонування організму; вольову регуляцію життя; здатність до пошуку активного виходу із стану хвороби; особистісні установки та мотиви оздоровчої діяльності [3].

Традиційна медична наука вважає найважливішими атрибутами здорового способу життя оптимальний руховий режим, збалансоване харчування та раціональний режим праці та відпочинку. Складовими здорового способу життя є різноманітні компоненти, що стосуються усіх сфер здоров'я – фізичної, психічної, соціальної і духовної. Найважливіші з них такі: харчування (зокрема, споживання якісної питної води, необхідної кількості вітамінів, мікроелементів, протеїнів, жирів, вуглеводів, спеціальних продуктів і харчових добавок); побут (якість житла, умови для пасивного і активного відпочинку, рівень психічної і фізичної безпеки на території життєдіяльності); умови діяльності й праці, безпека не тільки у фізичному, а й психічному аспекті, наявність стимулів і умов професійного розвитку; рухова активність (фізична культура і спорт, використання засобів різноманітних систем оздоровлення, спрямованих на підвищення рівня фізичного розвитку, його підтримку, відновлення сил після фізичних і психічних навантажень).

У медико-гігієнічних дослідженнях основна увага приділяється діяльнісному аспекту здорового способу життя. Наприклад, О.В. Смирнов пропонує трактувати здоровий спосіб життя як «найбільш оптимальну систему поведінки людини в повсякденному житті, яка дозволяє їй максимально реалізувати свої особистісні якості для досягнення духовного, фізичного та соціального благополуччя» [5, с. 19].

Визнаючи значення особистої активності індивіда в процесі формування, зміцнення та збереження здоров'я, слід відзначити, що обмеження феномена здорового способу життя лише зовнішніми формами поведінки не дозволяє повною мірою виявити педагогічний аспект діяльності з виховання здорового способу життя дітей. Тому для нашого дослідження значимими є

ті визначення здорового способу життя, які інтегрують ідеальні та діяльнісні компоненти цього феномена. Такий підхід означений у психолого-педагогічних дослідженнях здорового способу життя. С.В. Попов дає таке визначення: «Здоровий спосіб життя – це складний комплекс дій, переживань, стереотипів поведінки, орієнтованих на здоров'я» [4, с. 5].

У дослідженні, присвяченому формуванню ціннісного ставлення до здоров'я, В.Н. Беленов запропонував розглядати сферу життєдіяльності, пов'язану зі здоров'ям, у вигляді двох взаємозумовлених компонентів. Виокремив світоглядний компонент, який запропонував називати «здоровим способом життя» та поведінковий аспект – «здоровий стиль життя». Підкреслює, що здоров'я – це перш за все праця із саморозвитку та самовдосконалення. Отже, для того, щоб сформувати у дітей ціннісне ставлення до здоров'я, необхідно їх зробити творцями та дослідниками власного здоров'я. В.Н. Беленов доводить, що позитивне ставлення до здоров'я формується у тому випадку, коли дитина виступає як повноправний суб'єкт цілеспрямованого педагогічного процесу. Це сприяє розвитку світоглядного (здорового способу життя) та поведінкового (здоровий стиль життя) компонентів ціннісного ставлення до здоров'я [2]. Такий розподіл цілісної системи життєдіяльності індивіда на компоненти нам видається дещо умовним, хоча він цікавий тим, що вказує на психолого-педагогічний підхід до дослідження здорового способу життя та пропонує розглядати поняття «здоровий спосіб життя» в двох значеннях: аксіологічно – у якості еталонної моделі, визначеного взірця норм життєдіяльності та практично – у якості системи конкретної діяльності суб'єкта, спрямовану на збереження та розвиток здоров'я.

Існує ще один принципово важливий момент, на який часто вказують у педагогічних дослідженнях, це динамічний, розвивальний характер здорового способу життя як системи компонентів особистості та системи практичної діяльності в дитячому й іншому віці. І це очевидно, оскільки сам суб'єкт способу життя – дитина знаходиться в періоді активного формування та розвитку, то й система компонентів її життєдіяльності, пов'язана із збереженням та розвитком здоров'я, також повинна трансформуватися, щоб відповідати новим умовам віку та соціального розвитку.

Підсумовуючи все вищесказане, можна зробити висновок, що в педагогічних дослідженнях переважає розуміння здорового способу життя як складного комплексу ціннісних ставлень та поведінкових стереотипів, орієнтованих на збереження та розвиток здоров'я. Нам не вдалось виявити в психолого-педагогічній літературі визначення поняття «здоровий спосіб життя», яке виражало б усі його сутнісні характеристики. Важливо відзначити, що всеохоплююче визначення феномена здорового способу життя необхідне для розуміння системи педагогічної роботи з виховання здорового способу життя дітей, тому було сформульовано таке визначення, яким ми будемо користуватися у рамках даного дослідження. Здоровий спосіб життя – це система ціннісно-змістових установок, знань, досвіду та практична діяльність особистості, спрямована на збереження та розвиток здоров'я в процесі адаптації до змінних умов життєдіяльності у відповідності з віковим розвитком. Тобто «здоровий спосіб життя» є складним новоутворенням особистості, у якому в органічній єдності взаємодіють інтелектуальні, емоційні, мотиваційні і вольові процеси, що відіграють важливу роль у вихованні здорового способу життя особистості. Це відповідає таким структурним компонентам: емоційно-ціннісний, когнітивний та діялісно-поведінковий.

Комплексне розуміння здорового способу життя, до якого ми прийшли в результаті теоретичного аналізу, передбачає, що даний феномен може гармонійно формуватися в умовах спеціально організованої педагогічної діяльності. Відповідно до змісту поняття «здоровий спосіб життя» і його структурних компонентів (емоційно-ціннісний, когнітивний і діялісно-поведінковий), а також складових здоров'я (фізичне, психічне, соціальне і духовне) нами були визначені показники здорового способу життя дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Емоційно-ціннісний компонент передбачає активність в оволодінні уміннями та навичками здорового способу життя. Показники: усвідомлення цінності власного здоров'я та здоров'я інших людей, наявність інтересу до самопізнання, переважання внутрішніх мотивів над зовнішніми, наявність вольових усвідомлених зусиль, уміння оцінити стан власного здоров'я та здоров'я оточуючих, бажання оволодіти навичками здорового способу життя, оптимізм, віра у власні сили, неприйняття хвороби.

Когнітивний компонент передбачає наявність системних знань про сутність здорового способу життя та його складові, здатність прогнозувати наслідки впливу способу життя на здоров'я людини. Показники: наявність знань про життєдіяльність основних органів та систем власного організму, про чинники, які впливають на стан здоров'я, про способи збереження власного здоров'я, наявність знань про здоровий спосіб життя та його складові, про здоров'я та хворобу, уміння аргументувати вибір тих чи інших прийомів та способів життєдіяльності, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я, розуміння значення здорового способу життя для збереження, зміцнення та відтворення здоров'я.

Діяльнісно-поведінковий компонент передбачає свідоме дотримання вимог здорового способу життя. Показники: наявність і дотримання звичок здорового способу життя в повсякденній життєдіяльності, відмова від шкідливих звичок, соціальна активність, здатність до співпереживання, дбайливе ставлення до власного здоров'я та до здоров'я оточуючих, дотримання правил культурної та здоров'язберігаючої поведінки.

Динаміка виховання здорового способу життя дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку характеризується за допомогою таких критеріїв ціннісного ставлення до здоров'я як інтегрального показника здорового способу життя дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку: знання основ здорового способу життя, прагнення бути здоровим, здоров'язбережувальна поведінка та діяльність. Показниками критерію «знання основ здорового способу життя» є: знання будови та функціонування організму людини, знання правил збереження власного здоров'я, уміння аргументувати вибір способів збереження здоров'я. Показниками критерію «прагнення бути здоровим» визначено: усвідомлення цінності власного здоров'я та здоров'я інших людей, наявність інтересу до стану власного здоров'я. Показниками критерію «здоров'язбережувальна поведінка та діяльність» є: навички дотримання режиму дня, уміння контролювати власну поведінку, доброзичливо спілкуватися з однолітками, проявляти турботу про інших.

Здійснивши аналіз результатів констатувального експерименту, умовно поділили досліджуваних на чотири групи за рівнем сформованості ціннісного ставлення до здоров'я. Під сформованістю ціннісного ставлення до здоров'я розуміємо ступінь усвідомлення дітьми основ здорового способу життя та втілення їх у різних оцінювально-поведінкових актах. Визначення рівнів ціннісного ставлення до здоров'я у старших дошкільників та молодших школярів та їх характеристику здійснювали відповідно до визначених нами критеріїв, а саме, знання основ здорового способу життя, активність і самостійність в оволодінні уміннями та навичками здорового способу життя, здоров'язбережувальна діяльність. Далі подаємо характеристику рівнів вихованості ціннісного ставлення до здоров'я.

Старший дошкільний вік

Високий рівень. Дитина цього рівня має сформовані уявлення про будову і функціонування основних органів та систем організму людини, знає правила збереження власного здоров'я та уміє аргументувати вибір способів збереження здоров'я. Дитина усвідомлює, що власне здоров'я та здоров'я інших людей є найвищою цінністю, цікавиться станом власного здоров'я. Дитина дотримується режиму дня, уміє контролювати власну поведінку, доброзичливо спілкується з однолітками, проявляє турботу про інших.

Достатній рівень. Дитина цього рівня знає назви органів та систем організму, вказує їх функцію, у загальному знає правила та засоби збереження здоров'я, аргументує вибір деяких способів збереження здоров'я. Дитина усвідомлює, що власне здоров'я та здоров'я інших людей є цінністю, цікавиться станом власного здоров'я. Дитина намагається дотримуватися режиму дня та контролювати власну поведінку, доброзичливо спілкується з однолітками, проявляє турботу про інших.

Середній рівень. Дитина цього рівня називає окремі органи та системи організму, має елементарне уявлення про їх функцію, виявляє ситуативну обізнаність з правилами та засобами збереження здоров'я, не аргументує вибір способів збереження здоров'я. Дитина не замислюється про цінність власного здоров'я та здоров'я інших людей, не цікавиться станом власного здоров'я. При можливості намагається уникати оздоровчих процедур та дотримання режиму дня, вибірково спілкується з однолітками, проявляє турботу про інших.

Низький рівень. Знання дитини цього рівня про органи та системи організму обмежені лише перерахуванням окремих органів організму, не визначаючи їх функцій; майже відсутні уявлення про способи збереження здоров'я. Дитина не вважає здоров'я цінністю. Уникає оздоровчих процедур. Серед однолітків дитина поводить себе замкнено, невпевнено, уникає спілкування з однолітками, або провокує конфлікти.

Молодший шкільний вік

Високий рівень. Дитина цього рівня має сформовані знання про будову і функціонування основних органів та систем організму людини, знає правила збереження власного здоров'я та уміє аргументувати вибір способів збереження здоров'я, наводить приклади з життя, знає засоби природного оздоровлення. Дитина усвідомлює, що власне здоров'я та здоров'я інших людей є найвищою цінністю, самостійно цікавиться станом власного здоров'я. Дитина з задоволенням дотримується режиму дня, уміє контролювати власну поведінку, доброзичливо спілкується з однолітками, без нагадувань виявляє турботу про інших.

Достатній рівень. Дитина цього рівня знає будову та функціонування організму, вказує їх функцію, знає правила та засоби збереження здоров'я, готова прокоментувати вибір способів збереження здоров'я. Дитина усвідомлює, що власне здоров'я та здоров'я інших людей є цінністю, цікавиться станом власного здоров'я. Дитина намагається без нагадувань дотримуватися режиму дня та контролювати власну поведінку, доброзичливо спілкується з однолітками, проявляє турботу про інших.

Середній рівень. Дитина цього рівня знає органи та системи організму, має елементарні знання про їх функцію, виявляє ситуативну обізнаність з правилами та засобами збереження здоров'я, не завжди аргументує вибір способів збереження здоров'я, або не може запропонувати в конкретній ситуації. Дитина не замислюється про цінність власного здоров'я та здоров'я інших людей, ситуативно цікавиться станом власного здоров'я. Знає, але уникає оздоровчих процедур, нерационально планує режим дня школяра, вибірково спілкується з однолітками, проявляє турботу про значимих інших.

Низький рівень. Дитина цього рівня не знає будови органів та систем організму, не визначає їх функції; майже відсутні уявлення про способи збереження здоров'я. Дитина не вважає здоров'я цінністю, майже не помічає стану однолітків та близьких, власний стан оцінити неспроможна. Дитина цього рівня уникає спілкування з однолітками та дорослими.

Результати констатувального етапу дослідження виявили, що рівень вихованості ціннісного ставлення до здоров'я у дітей досліджуваного віку приблизно однаковий. Це свідчить про відсутність розширення та поглиблення знань, умінь та навичок збереження та зміцнення здоров'я у дітей. Основну частину становлять діти із середнім рівнем вихованості ціннісного ставлення до здоров'я (у ЕГ: 55,7 % старших дошкільників та 48,2 % молодших школярів; у КГ: 53,9 % старших дошкільників та 46,7 % молодших школярів). Однак є діти з високим (у ЕГ: 18,6 % старших дошкільників та 27,6 % молодших школярів; у КГ: 17,7 % старших

дошкільників та 19,4 % молодших школярів) та низьким рівнями вихованості ціннісного ставлення до здоров'я (у ЕГ: 15,7 % старших дошкільників та 6,5 % молодших школярів; у КГ: 16,9 % старших дошкільників та 8,3 % молодших школярів).

Проведений констатувальний експеримент засвідчив, що дошкільники та першокласники мають певний обсяг стихійних, не систематизованих знань з питань оздоровлення, намагаються зрозуміти сутність оздоровчих видів діяльності, їх цікавлять відомості про себе, свій організм, але в переважній більшості дітей рівень вихованості ціннісного ставлення до власного здоров'я сформований на середньому рівні. Результати констатувального етапу експерименту доводять необхідність цілеспрямованого підходу до організації діяльності з проблеми виховання ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Отже, здоровий спосіб життя – це категорія, на виховання якої істотний вплив має мотивація дитини на здорове існування, усвідомлення дитиною цінності здоров'я, внутрішньої готовності до дотримання здорового способу життя та активність і самостійність у різних видах діяльності, спрямованої на збереження та зміцнення здоров'я. Враховуючи специфіку життєвого досвіду старших дошкільників та молодших школярів, належну увагу необхідно надавати забезпеченню їх знаннями про основи здоров'я, себе самого, які найкращим чином сприймаються і закріплюються в різних видах дитячої діяльності: ігровій, комунікативній, зображувальній, предметно-практичній.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – 365 с.
2. Беленов В. Н. Формирование ценностного отношения старшеклассников к здоровью в процессе физического воспитания : автореф. дисс. канд. пед. наук / В.Н. Беленов. – Самара, 2000. – 18 с.
3. Петленко В. П. Проблемы человека в теории медицины / В.П. Петленко, В.Ф. Сержантов. – К.: Здоровье, 1984. – 200 с.
4. Попов С.В. Валеология в школе и дома : О физическом благополучии школьников / С.В. Попов. – СПб. : Союз, 1997. – 256 с.
5. Смирнов И.Н. Здоровье человека как философская проблема / И.Н. Смирнов // Вопросы философии / И.Н. Смирнов. – 1985. – № 11. – С. 124-132.
6. Царегородцев Г.И. Условия жизни и здоровье населения / Г.И. Царегородцев. – М. : Медицина, 1975. – 120 с.
7. Формування здорового способу життя : навч. посібник для слухачів курсів підвищення кваліфікації державних службовців / О. Яременко, О. Вакуленко, Л. Жаліло та ін. – К. : Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – 232 с.

In the article the author examines the theoretical approaches to the education of healthy lifestyle and defines the criteria and indicators of healthy lifestyle education of children of senior pre-school and junior school age. The paper studied the development state of training healthy lifestyle of preschoolers and primary school children in psychological and educational theory and educational practice. The criteria, indicators and levels of value attitude to health as an integral indicator of forming healthy lifestyle of preschool and primary school children are defined and diagnosed. The current state of continuity in the healthy lifestyle education of older preschoolers and primary school children is elicited.

Key words: health, healthy lifestyle, continuity in the healthy lifestyle education of older preschoolers and primary school children, value attitude towards health.

УДК 37.013.8:069

Беленька Г.В.

Belenka G.

МІСЦЕ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОГО ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

THE PLACE OF MUSEUM PEDAGOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF MODERN PRESCHOOL ESTABLISHMENTS

Треба направляти, напучувати дитину до різних джерел знань, щоб вона безпосередньо з них брала, черпала, що хоче, що її приваблює, складаючи потроху свій власний світогляд.

С. Русова

У статті розкрито роль музейної педагогіки в освітньому процесі дошкільного навчального закладу, специфіку музею, що функціонує у дитячому садку, його завдання і змістове наповнення, а також представлено алгоритм створення музею власними силами педагогічного колективу дошкільного навчального закладу. Автор зазначає, що всі базові характеристики особистості закладаються в ранньому та дошкільному віці. Тому в сучасному освітньому просторі значна увага приділена створенню відповідного розвивального середовища, пошуку нових форм і методів організації виховної роботи з дітьми, починаючи з першої ланки освітньої системи в Україні – дошкільної освіти. Одним із шляхів реалізації окреслених завдань є створення в дошкільних навчальних закладах музейного середовища – міні-музеїв для дітей і дорослих, що займають окреме приміщення, чи музейних експозицій, що знаходяться в групових кімнатах. Музейна педагогіка розглядається як важливий чинник пізнавального, естетичного, розумового і творчого розвитку дітей, одна з форм соціалізації дитини, що відбувається шляхом залучення її до історичної і культурної спадщини суспільства. Головна ознака музею – наявність у складі його експонатів речей, що мають історичну чи культурну цінність: оригінали (а не копії) документів, справжні речі (а не їх фотографії), що належали конкретній людині або мають історичну цінність через давність свого походження, оригінальні художні твори (а не їх ксерокопії) тощо.

Ключові слова: дошкільний навчальний заклад, музейна педагогіка, музей, міні-музей, історична цінність, виховний вплив, створення музею.

Розвиток української держави, її інтеграція в європейське та світове співтовариство, відбувається у складних політичних та економічних умовах. Попри це, зусилля українців у напрямі побудови громадянського суспільства зорієнтовані на Людину, націю, пріоритети духовної культури. Ці основні напрями визначають вектори реформування освітнього процесу в усіх ланках системи освіти України. Очікуваними результатами виступають такі якості молодого покоління як чуйність, ерудованість, гуманістична спрямованість, активність, відповідальність та творчість. Тому педагогічна наука постійно знаходиться в пошуку ефективних методів виховання й навчання дітей.

Психологи й педагоги єдині в думці, що всі базові характеристики особистості закладаються в ранньому та дошкільному віці. Тому в сучасному освітньому просторі значна увага приділена створенню відповідного розвивального середовища, пошуку нових форм і методів організації виховної роботи з дітьми, починаючи з першої ланки освітньої системи в Україні – дошкільної освіти. Одним із шляхів реалізації окреслених завдань є створення в дошкільних навчальних закладах музейного середовища – міні-музеїв для дітей і дорослих, що займають окреме приміщення, чи музейних експозицій, що знаходяться в групових кімнатах.

Музейна педагогіка впевнено входить в освітній простір закладів освіти для дітей. Обґрунтування цього процесу знаходимо в роботах О. Класової, М. Коваль, О. Медведєва, А. Разгона, Б. Столярової, Т. Шевченко, М. Юхневича та інших. Проте методичні рекомендації щодо створення та організації діяльності музеїв в дошкільних навчальних закладах, представлені в роботах педагогів-практиків, досі не узагальнені і носять мозаїчний характер. Це певним чином стримує розвиток музейної педагогіки – Україна майже на сто років пізніше за Європу, і на тридцять років пізніше за нашого східного сусіда – Росію, почала системно використовувати засоби музейної педагогіки в освітній роботі з дітьми дошкільного віку.

Мета статті полягає у висвітленні специфіки музею, що функціонує в освітньому закладі, його завдань і змістового наповнення, а також розкритті алгоритму створення музею власними силами педагогічного колективу дошкільного навчального закладу.

Реформування дошкільної справи в контексті гуманістичної парадигми освіти спонукало педагогів до активного використання музейної педагогіки в роботі з усіма суб'єктами освітнього процесу (дітьми, родинами вихованців, вихователями). Це пояснюється поглядом на музейну педагогіку як на важливий чинник пізнавального, естетичного, розумового і творчого розвитку дітей, одну з форм соціалізації дитини, що відбувається шляхом залучення її до історичної і культурної спадщини суспільства. Моделюючи освітній простір в дошкільному закладі та розглядаючи його елементи як засоби педагогічного впливу на дитину, вихователі дедалі частіше створюють куточки українознавства, тематичні виставкові експозиції у приміщенні групи чи виокремлюють приміщення для цілісного музею у якому організують різноманітні просвітницькі програми для дітей та дорослих. Чи можна говорити про музей в дошкільному закладі, чи лише про його модель – питання неоднозначне.

Відомо, що слово «музей» походить від грецького слова «museion» і латинського «museum» – храм муз, місце, присвячене наукам і мистецтвам. Музей – установа, яка займається збиранням, вивченням, зберіганням і демонстрацією предметів та документів, що характеризують розвиток природи і людського суспільства, представляють історичну, наукову або художню цінність. Тобто робота музею складається з цілого ряду різних видів діяльності:

- а) збирання матеріалів;
- б) вивчення зібраного, його класифікація та впорядкування;
- в) розміщення й зберігання;
- г) демонстрація і презентація.

Займається цією діяльністю цілий колектив односторонців, які зосереджені на своїй роботі і, в той же час, розуміють і поважають працю колег. В дошкільному навчальному закладі немає окремої людини, яка б займалася лише музеєм і це створює певні труднощі в організації його роботи. Вихователі можуть створити елементи музейного середовища в груповій кімнаті, але нерідко прагнуть і до створення «справжнього» музею.

«Справжність» музею, тобто право на отримання відповідного статусу, визначається не обсягом площі, яку він займає, і навіть не величиною колекції. Головна ознака музею – наявність у складі його експонатів речей, що мають історичну чи культурну цінність: оригінали (а не копії) документів, справжні речі (а не їх фотографії), що належали конкретній людині або мають історичну цінність через давність свого походження, оригінальні художні твори (а не їх ксерокопії) тощо. Все інше належить до колекцій, хоча умовно ми можемо дати їм назву «міні-музей» або «тематична музейна експозиція». Наприклад, в окремих дошкільних навчальних закладах створені «Музей годинників», «Музей гудзиків», «Музей бісеру», «Музей казки» тощо.

Міні-музей – лише крок до становлення справжнього музею. Тобто створення тематичної експозиції можна розглядати, як етап його започаткування і розвитку. В дошкільному навчальному закладі (ДНЗ) можна обмежитися й міні-музеєм, а можна, по мірі збагачення його експонатів, з часом перетворити на справжній музей.

У музею свій шлях, свої можливості впливу на людину, своє освітнє завдання – формувати ціннісне, особистісне, емоційно забарвлене ставлення до культурної спадщини Батьківщини і світу в цілому. Тому і підходи до вибору методів і форм організації діяльності дітей дошкільного віку в музейному середовищі свої. Основними вимогами до них є: довірливо-емоційне забарвлення спілкування дорослого й дитини в навчально-виховному процесі, що здійснюється в умовах музейного середовища; забезпечення індивідуального стилю діяльності музею в кожному ДНЗ; обов'язкове включення дитини (і, за потреби, дорослого) у практичну діяльність, що змотивована відвідуванням музею.

Дошкільне дитинство – найбільш сензитивний період для першого знайомства з предметним світом музею, адже уміння бачити, що включає здатність спостерігати, помічати, аналізувати та міркувати, формується з самого раннього дитинства. Науковці вважають, що музейно-педагогічні програми повинні впроваджуватися в роботу з дітьми старшого дошкільного віку. Це відповідає традиціям світової практики й особливостям психології дітей 5-6 років.

Виокремлюємо такі головні напрями у використанні музейної педагогіки в роботі з дошкільниками:

- перший напрям – характеризується тим, що діти, згідно заздалегідь складеної програми, стають постійними відвідувачами класичних (дорослих) музеїв;
- другий напрям – музейні працівники, згідно заздалегідь складеної програми, приходять в дошкільний заклад до дітей і розповідають про його експонати, демонструють їх за можливості (можливе використання інформаційних технологій);
- третій напрям – в освітньому просторі ДНЗ створюється один чи декілька тематичних міні-музеїв у різних вікових групах, експонати використовуються в навчальному процесі;
- четвертий напрям – створення в ДНЗ виокремленого Музею, який містить оригінальні експонати і здійснює свою просвітницьку діяльність не лише серед дітей навчального закладу, але й серед родин вихованців, учнів найближчих шкіл, громадськості.

Відвідування класичних музеїв (перший напрям) доступне дітям тих міст і містечок України, в яких вони створені й діють. Але цілий ряд дошкільних навчальних закладів, що розташовані в маленьких містах та селах нашої країни, такої можливості не мають. Організовано вивести дошкільнят до музею в інше місто – справа складна і недоцільна. Тож до великого музею діти потрапляють, в основному, вже у шкільні роки, коли сензитивний період потягу до нового, незвичного і красивого завершився і відвідування музею сприймається дитиною як шкільна повинність, що забирає її вільний час і передбачає виконання шкільних завдань за змістом сприйнятого в музеї.

Якщо ж батьки самостійно ведуть дитину до музею під час поїздки до столиці нашої держави чи до іншого міста, то не завжди враховують психо-фізіологічні особливості дитини і намагаються за короткий час наситити її мозок таким обсягом інформації, що призводить до розумового і фізичного перевантаження. Захисною реакцією часто виступає стійке небажання дитини наступного разу відвідувати музей. З часом це небажання закріплюється й набуває вигляду стійкого негативного ставлення до відвідування музеїв.

Музей у дитячому садку є своєрідною установою, яка здатна заповнити цю прогалину, прокласти місточок від дитячої душі до складного світу мистецтва та історії, що зберігається у вітчизняних і зарубіжних музеях. По мірі своїх можливостей він здійснює пошукову та дослідницьку роботу, експонування і пропаганду наявних колекцій відповідно до освітніх завдань дошкільного закладу. Серед основних його функцій важливе місце посідає культурологічна, призначення якої – розвиток загальної культури та ерудиції вихованців.

Створення музею у дошкільному навчальному закладі забезпечує підвищення ефективності освітнього процесу. Основу музею складають систематизовані тематичні зібрання пам'яток історії, культури, природи, що мають пізнавальне і виховне значення. Сам процес створення такого музею може зацікавити як дорослих, так і дітей і стати тією відправною

точкою емоційно-пізнавального спілкування, що об'єднує всіх учасників освітнього процесу у ДНЗ: дітей, педагогів, батьків і родин вихованців, громади, вулиці, селища, міста тощо.

Специфіка музею дошкільного навчального закладу полягає в тому, що він входить до структури закладу, відповідає його потребам, матеріали музею систематично використовуються в освітньому процесі.

Основною формою організації роботи музею в ДНЗ є екскурсії. Це цілком закономірно, оскільки музейна експозиція і екскурсійний метод взаємопов'язані. Екскурсії в музеї дошкільного навчального закладу можуть проводитися як дорослими, так і дітьми, наприклад: вихователь-методист проводить екскурсії для педагогічного колективу, а вихователь – для дітей, батьків, колег, гостей закладу. Діти також можуть проводити самостійні екскурсії для батьків і гостей дошкільного закладу. Педагоги, у свою чергу, мають приділяти серйозну увагу підготовці юних екскурсоводів із числа дітей старших дошкільних груп.

Поряд із заходами, що проводяться безпосередньо в музеї (заняття-екскурсії, виставки та фестивалі, конкурси, свята, бесіди, самостійна робота старших дошкільнят з музейними матеріалами фонду, гуртки дитячої творчості), проводиться робота у формі занять, бесід, тематичних розваг у груповій кімнаті з використанням окремих предметів-оригіналів, спеціально підготовлених виставок і монтажів.

Особлива сторона роботи музею дошкільного навчального закладу – налагодження і розвиток співпраці з різними (краєзнавчими, художніми, літературними та ін.) музеями. Йдеться про наукову й методичну допомогу педагогам дитячого садка, проведення для них консультацій, курсів і практикумів з різних питань музейної справи та краєзнавства, роботи з музейним активом дошкільнят (юними екскурсоводами), організації екскурсій для дітей і батьків, керівництва гуртками і студіями при музеях, надання допомоги в обліку і зберіганні музейних предметів.

Втілення музейної педагогіки можливе лише за умови існування спеціалістів, які спроможні вирішувати педагогічні завдання взаємодії музейного середовища та освітнього закладу. Тож сучасних вихователів доцільно познайомити з методами, прийомами, формами і технологіями музейної педагогіки та навчити втілювати їх у навчально-виховний процес свого дитячого садка.

Створення музею має свій алгоритм, або логічно обумовлену послідовність дій. Насамперед колектив дошкільного навчального закладу має визначитися з напрямом роботи музею, тобто вирішити, яким він буде: історико-краєзнавчим, етнографічним, тематичним тощо. Визначення мети – перший крок до створення музею.

Наступний крок – обрання директора (відповідальної особи) та Ради музею. Як правило, відповідальним або головою Ради музею є керівник навчального закладу, а членами Ради – члени педагогічного колективу. Але, за бажанням членів колективу чи потребами музею, до членів Ради музею можуть бути введені й інші особи. Таке рішення приймається на засіданні Ради музею і протоколюється.

Третій крок – збір музейних експонатів. Цей період є найбільш тривалим в часі й вимагає зосередженості і зусиль всього педагогічного колективу, вихованців дошкільного навчального закладу та членів їхніх родин. Проте, як показує практика, він є і найбільш цікавим. На основі зібраного та систематизованого за розділами матеріалу планують і створюють експозицію. Наступний крок – планування роботи та підготовка екскурсоводів. Лише після цього можуть проводитися екскурсії музеєм для вихованців і гостей закладу.

Узагальнюючи вищесказане, пропонуємо покроковий алгоритм роботи зі створення музею: визначення тематики та розробка концепції музею; створення Ради музею та підготовка необхідної документації для функціонування музею; наукова підготовка експозиції; складання тематико-експозиційного плану; добір та виготовлення експонатів; облік та інвентаризація пам'яток; оформлення і монтаж експозиції; відкриття експозиції та подальша робота музею.

Функціонування музею має бути документально оформленим. Перелік документів музею в дошкільному навчальному закладі має наступний вигляд: Положення про музей дошкільного навчального закладу; Уніфікований паспорт музею; Акт обстеження музею; Наказ директора ДНЗ про створення Ради музею; Протокол загальних зборів педагогічного колективу ДНЗ про відкриття музею; Наказ директора ДНЗ про відкриття музею; Графік роботи музею; Інвентарна книга музею.

Резюмеємо: створення музею в дошкільному навчальному закладі має складний шлях та високу мету. Відвідування музею допомагає сформувати у дітей основи загальної культури шляхом розширення кругозору та апелювання до емоційної сфери, що пробуджується в результаті сприйняття експонатів під впливом образної розповіді дорослого. Найбільш доступною для вихователів і дітей формою залучення до музейної педагогіки є створення в групі нескладних тематичних експозицій, або «міні-музеїв», експонати яких є вільними у доступі для дітей і постійно використовуються в освітньому процесі. У дошкільному навчальному закладі може бути створений і справжній музей: історичний, художній, технічний, літературний, музей професій тощо. Для його створення потрібно дотримуватися запропонованого вище алгоритму.

Список використаних джерел

1. Музей у дошкільному навчальному закладі : з досвіду роботи школи – дитячого садка імені Софії Русової / упор. Т. Вороніна. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с. : іл. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
2. Канюк І. Міні-музеї у дитячому садку / І. Канюк. // Палітра педагога. – 2009. – № 5. – С.6.
3. Кононенко О. Музейне освітнє середовище як джерело духовного розвитку дошкільників / О. Кононенко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – № 4. – С.27.
4. Косова І.М. Отечественное музейное дело в русле международных тенденций / И.М. Косова, Е.Б. Медведева // Музей для всех. Сборник трудов творческой лаборатории «Музейная педагогика». – М., 2003. – С. 6–17.
5. Педагогічний креатив: проектні технології в освітньому процесі ДНЗ (за результатами Другого обласного конкурсу освітніх проектів) / за науковою редакцією К.Л. Крутій, О.М. Каплуновської. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2010. – 100 с.
6. Шаповал Л. Формування національної свідомості дошкільників засобами музейної педагогіки / Л. Шаповал // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – № 4. – С.11.

The article deals with the role of museum pedagogy in kindergarten's educational process, the specificity of the museum, which operates in kindergarten, its function and meaning are presented in the article, kindergarten museum's creating and development algorithm for teaching staff is proposed by the author.

The author notes that all the basic personality characteristics are laid in the early preschool years. So in today's educational environment considerable attention paid to creating an appropriate developmental environment, the search for new forms and methods of educational work with children from the first level of the education system in Ukraine – preschool education.

One of the ways to implement these objectives is to create a pre-school museum environment – mini museum for children and adults, occupying a separate room or museum exhibitions that are group rooms. Museum pedagogy is seen as an important educational, aesthetic, intellectual and creative development of children, a form of socialization of the child that is by bringing it to the historical and cultural heritage of society. The main feature of the museum – it's presence in the exhibits of things which have historical or cultural value: original (not their copies) documents, the real thing (instead of pictures), belonging to a person or historical value because of the remoteness of their origin, original art works (but not their photocopies) and so on.

Key words: pre-school establishment, museum pedagogy, museum, mini-museum, historical value, educational influence, creating a museum.

УДК 373.2.016:31-028.31:78 (043.3)

Ватаманюк Г.П.

Vatamanjuk G.

МУЗИЧНО-ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

MUSICALLY-PLAYING ACTIVITY AS A MEANS OF COMMUNICATIVE SKILLS OF OLDER PRE-SCHOOLERS

У статті обґрунтовано актуальність дослідження, визначено мету, проаналізовано науковий фонд з досліджуваної проблеми. Розкрито сутність і структуру комунікативних умінь старших дошкільників. З'ясовано, що структурними компонентами комунікативних умінь старших дошкільників є обмін інформацією (інформаційно-комунікативні вміння), діями (інтерактивні вміння), переживаннями та враженнями (перцептивно-експресивні) між партнерами в процесі їх включення у діяльність, що має колективний характер, а музично-ігрова діяльність виступає засобом формування всіх компонентів означених умінь. Виявлено вікові особливості комунікативних умінь старших дошкільників та подано основні характеристики їх сформованості. Окреслено психолого-педагогічні умови, що сприяють ефективному формуванню комунікативних умінь дошкільників.

Розкрито сутність понять «формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності» та «музично-ігрова діяльність старших дошкільників», визначено напрями формування комунікативних умінь дошкільників у музично-ігрової діяльності. Виокремлено види музичних ігор, що сприяють формуванню комунікативних умінь дошкільників (музично-сенсорні, музично-ритмічні, музично-дидактичні, розвивальні).

Обґрунтовано поняття «формування комунікативних умінь у процесі музично-ігрової діяльності». Висвітлено розвивально-виховні можливості музично-ігрової діяльності щодо формування означених умінь (спонукання дітей до експресивно-мімічних (погляд, посмішка, міміка, виразні вокалізації та рухи тіла), предметно-дієвих (рухи з предметами), та вербальних засобів спілкування, що дозволяють їм реалізувати комунікативні потреби).

Ключові слова: комунікативні вміння, старші дошкільники, дослідження, формування, музично-ігрова діяльність, засіб, спілкування, процес, мистецтво, виховання.

Проблема формування комунікативних умінь як одного з аспектів соціально-мовленнєвої компетенції, що є провідною базисною характеристикою особистості (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій) завжди була і є актуальною для дошкільної освіти. Багатьма теоретиками і практиками відзначається той факт, що сучасні діти не вміють спілкуватися один з одним, швидко опрацьовувати здобуту інформацію, вільно орієнтуватися в різноманітних комунікативних ситуаціях, ініціювати спілкування, не відчують потреби в ньому. Виховання особистості, здатної до самоосвіти і саморозвитку, доброзичливих стосунків з довколишнім, вимагає комплексного застосування форм, методів і технологій закладання основ гармонійного розвитку дитини, у яких особливу роль відіграють засоби навчання. Серед них, поряд із вербальними і невербальними засобами комунікації, важливе місце займає і музично-ігрова діяльність, у якій закладено великі потенційні можливості щодо формування комунікативних умінь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що розв'язанню проблеми формування комунікативних умінь приділяється значна увага з психологічних (Л. Калмикова, О. Кононко, В. Котирло, М. Лісіна, Т. Піроженко, А. Рузьська), педагогічних (В. Захарченко, А. Зрожевська, А. Гончаренко, Є. Тихеева, О. Ушакова), лінгвістичних (В. Бабич, Ф. Бацевич) та лінгводидактичних (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Луцан, М. Пентилюк

О. Трифонова, О. Ушакова, Г. Чулкова) позицій. Принциповим є положення про те, що комунікативні вміння дитини формуються у процесі спілкування (Б. Ананьєв, В. Давидов, О. Леонт'єв, Б. Ломов), яке реалізує потребу дитини в прилученні до світу дорослих, у її творчому самопочутті й самовираженні (А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калмикова, О. Кононко, М. Лісіна, А. Рузська). У цих працях переконливо показано значущість формування комунікативних умінь у дітей, в контексті дослідження природи їх спілкування з дошкільцями, динаміки їх комунікативної діяльності, комунікативної готовності до школи, становлення спілкування в ігровій, навчальній, трудовій діяльності. Специфіку формування комунікативних умінь дошкільників в ігровій діяльності розкрито у працях А. Богуш, Н. Луцан (мовленнєві ігри), Ю. Приходько (сюжетно-рольові ігри). У музично-ігровій – А. Андрасян, Н. Ветлугіної (музично-дидактичні ігри), В. Верховинця, С. Садовенко (народні ігри), Е. Вільчковського, А. Шевчук (музично-рухливі ігри) В. Шашиної, М. Шута (дозвілєві ігри) вона розглядалася лише частково, не акцентуючи увагу на музичній грі як засобі формування комунікативних умінь дошкільників.

Мета статті полягає у розкритті сутності комунікативних умінь старших дошкільників, аналізі позитивного досвіду їх формування та висвітленні розвивально-виховних можливостей музично-ігрової діяльності у цьому процесі.

Теоретичне осмислення проблеми формування комунікативних умінь (Г. Андрєєва, А. Годлевська, Г. Демидчик, О. Леонт'єв, Б. Ломов, М. Маркіна, Т. Маркова, Л. Мунірова, Л. Пен'євська та ін.) уможливило тлумачення поняття комунікативних умінь старших дошкільників як такий рівень оволодіння вербальними й невербальними засобами спілкування, що дозволяє реалізовувати відповідне віковим психологічним нормам спілкування в єдності взаєморозуміння, обміну діями, емоційними враженнями й переживаннями. Комунікативні вміння формуються на основі комунікативної потреби, яка задовольняється в поведінці та стає передумовою розвитку таких якостей особистості, як спрямованість на спілкування, інтерес до людей, рефлексія, емпатія, здатність до спільної діяльності, партнерства, що є необхідним для соціалізації дитини. Віковими особливостями комунікативних умінь старших дошкільників є: уявлення дітей про світ дорослих, їх взаємини, правила поведінки; відтворення соціальних взаємин у сюжетно-рольовій грі; усвідомлення необхідності будувати спілкування відповідно до завдань комунікативної ситуації; аналіз й оцінка комунікативних контактів з однолітками і дорослими; (Л. Виготський, О. Кононко, М. Лісіна).

Структурними компонентами комунікативних умінь старших дошкільників є: обмін інформацією (інформаційно-комунікативні вміння), діями (інтерактивні вміння), переживаннями та враженнями (перцептивно-експресивні) між партнерами у процесі їх включення в діяльність, що має колективний характер (Г. Андрєєва, Б. Ломов, Л. Мунірова).

Питання формування комунікативних умінь тісно пов'язані з вихованням етичних якостей особистості дошкільника, з формуванням культури почуттів (О. Сухомлинський, дружніх (В. Котирло), колективних (Ю. Приходько) взаємостосунків, взаємодопомоги, які мають гуманний зміст і необхідні як при вибіркового спілкуванні однієї дитини з іншими, так і зі всіма дітьми групи.

Основоположні питання формування комунікативних умінь дошкільників у контексті розвитку їх мовлення досліджено в фундаментальних працях А. Богуш, Л. Калмикової, Т. Піроженко, О. Тіхеєвої. Висвітлення формування окремих комунікативно-мовленнєвих умінь дошкільників здійснено у роботах Н. Водолаги (розповідання), К. Крутій (граматично правильне мовлення), С. Ласунової (описове мовлення), О. Монке (оцінно-етичні судження), Т. Постоян (зв'язне мовлення), Г. Чулкової (діалогічне мовлення), О. Соцької (емоційно-виразного мовлення). Проблемою формування комунікативних умінь дошкільників і молодших школярів займалися С. Проняєва, Л. Мунірова, В. Котирло та ін. У їхніх роботах розкрито підхід до розуміння комунікативних умінь як складних і усвідомлених комунікативних дій дітей, що допомагають правильно керувати поведінкою і внутрішніми станами (вольовими, емоційними), володіти ними відповідно до завдань спілкування, бути адекватним у різних комунікативних ситуаціях, які набувають у старшого дошкільника значної різноманітності.

Сформоване комунікативне вміння передбачає здатність дитини розуміти особливості комунікативної ситуації (з ровесником, з дорослим, у грі, під час занять, на прогулянці) на основі її осмисленого сприймання. При цьому має значення володіння дитиною елементарними аналітичними прийомами (здатність проводити аналогії з минулим досвідом, виокремлювати ознаки комунікативної ситуації, розуміти вимоги дорослих і орієнтуватися на них, порівнювати свої реальні дії з потрібними, з нормою). Дитина може користуватися своїм минулим досвідом, уявленнями про належну поведінку, спираючись на встановлення зв'язку між загальним правилом поведінки і комунікативними ситуаціями, в яких воно застосовується. Правило поведінки визначає, які комунікативні дії потрібно виконати у відповідній ситуації спілкування. Наприклад, дитина знає, що необхідно привітатися, коли заходиш у кімнату. Щоб використати це правило, вона має у власній поведінці виокремити ситуації, коли вона не просто заходить у приміщення, а вперше зустрічає людей, які знаходяться у ньому. Інакше механічне застосування правила призведе до того, що дитина неодноразово заходячи в приміщення буде кожен раз вітатися з людьми, яких уже бачила. У такому разі роблять висновок, що у неї відсутні комунікативні уміння, а її поведінка виглядає неадекватною.

Основними характеристиками сформованості комунікативних умінь дитини є ступінь адресованості висловлювань партнеру, вміння привернути його увагу до себе; доброзичливість; культура почуттів; аргументованість висловлювань, що характеризується наявністю або відсутністю значущих для однолітка обґрунтувань у них; співвідношення позитивних і негативних оцінок й інших експресивних актів, вміння дозувати емоційні акти спілкування різної модальності (О. Монке, С. Проняєва, О. Соцька). Сформованість комунікативних умінь старших дошкільників виступає необхідною складовою їх готовності до школи (Н. Шиліна).

У дітей старшого дошкільного віку можна успішно формувати означені групи вмінь шляхом спеціального навчання з урахуванням таких психолого-педагогічних умов, як діалогізація; спрямованість педагогічної дії на оволодіння дітьми способами розуміння внутрішнього стану людей; використання ігрової діяльності, як провідної; вдосконалення прийомів довільної регуляції стосунків дитини з дорослими і однолітками; активізація емоційно-забарвленої лексики (О. Запорожець, О. Кононко, Н. Маковецька Ю. Приходько, Г. Чулкова). Зокрема, ефективною є методика, реалізація якої передбачає розкриття для дітей значення комунікативних умінь у процесі організації комунікативної діяльності; ознайомлення їх зі змістом і структурою вмінь; включення завдань комунікативного спрямування в освітній процес; удосконалення засвоєних комунікативних умінь у творчій діяльності (Ю. Рібцун).

Ситуації дитячої взаємодопомоги сприяють формуванню комунікативних умінь за рахунок створення додаткових мотивів до оволодіння ними (Ю. Приходько). Такими мотивами для дітей є прагнення допомогти один одному, поділитися річчю, матеріалом, іграшками, об'єднати зусилля під час виконання спільної роботи, потрібної для всіх, поділитися своїм досвідом з іншими. Між дітьми в спільних іграх і трудових процесах виникають різноманітні комунікативні ситуації, що вимагають різних комунікативних умінь для встановлення взаємин між ними. Ці комунікативні вміння діти використовують, щоб домовлятися, узгоджувати, доводити, заперечувати, самооцінювати, спонукати. Можна стверджувати, що комунікативні вміння старших дошкільників формуються не лише у процесі спілкування і взаємодії з ровесниками й дорослими, але й самі є умовою виховання гуманних взаємин, колективних стосунків (О. Запорожець, В. Котирло). У процесі формування комунікативних умінь дошкільників важливою є й організація спільної діяльності дітей і дорослих, де кінцевий результат для дитини буде наочною оцінкою успішності її взаємодії з іншими людьми; поєднання індивідуальних і колективних форм діяльності, що відповідають специфіці психологічного віку; використання адекватних віку ігрових форм активності дитини (Т. Пуртова). Аналіз педагогічних досліджень переконливо свідчить, що формування комунікативних умінь – це цілеспрямований процес послідовного включення старших дошкільників у різні види діяльності, що зумовлюють їх оволодіння різноманітними комунікативними ситуаціями.

Унікальним впливом на процес спілкування дитини вважається мистецтво. Воно не лише поглиблює розуміння реального людського спілкування, а й урізноманітнює його, емоційно насичує, надає естетичного змісту, налаштовує на доброзичливе, відкрите й уважне ставлення до інших, сприяючи цим етичним взаєминам (Є. Абдуллін, Л. Бочкарьов, М. Гаркавенко і Н. Станішевська, А. Готсдінер, Д. Кабалевський, М. Каган, Л. Кузьмінська, В. Сухомлинський). Особливість мистецтва полягає в тому, що, презентуючи чуттєвий і розумовий досвід багатьох людей, йому притаманна перевага особистого досвіду, безпосередність, наочність, конкретність. Проживаючи і переживаючи разом із героями різні ситуації, недоступні в реальному житті, дитина пізнає нові форми і стилі спілкування, залучається до культури взаємин, частково переносить їх у повсякденну дійсність. На думку Ю. Лотмана, мистецтво є формою передавання досвіду між поколіннями, а також засобом людського спілкування. Твори мистецтва – це прообраз життєвих ситуацій, що дозволяють особистості долучитися до важливих культурних феноменів, яких вона не пережила у своєму власному житті [3, с. 82]. З іншого боку, спілкування засобами мистецтва не вичерпується адаптацією до соціального середовища, а виконує креативну функцію, дозволяючи особистості творчо виражати і реалізовувати себе у процесі індивідуальної діяльності і взаємодії з людьми. Не випадково відомий психолог О. Леонтьєв розглядає мистецтво одним із засобів спілкування і високо оцінює вплив мистецтва на розвиток дитини. Спілкування з мистецтвом дає можливість дитині реалізувати і розвивати аспекти особистості, які не актуалізуються в звичайному спілкуванні [2].

Усі види мистецтва, з якими дитина знайомиться в дошкільному віці, впливають на формування її етичної міжособистісної поведінки, в якій комунікативні вміння виступають необхідною складовою. Музичне довкілля як частина естетичного і художньо-образного довкілля, у педагогіці вважається важливим засобом розвитку і виховання дитини, разом з тим і формування комунікативних умінь. Музика дозволяє педагогам створювати гуманістичне середовище, позитивний соціально-психологічний клімат у дитячому колективі.

Значимо, що формування комунікативних умінь у музично-ігровій діяльності здійснюється за трьома напрямками. Перший напрям передбачає формування в дитини усвідомлення як рівноправних себе і свого партнера у процесі спілкування. Досвід педагогічної діяльності першого напрямку є найбільш напрацьованим. Здійснено роботу з розвитку уважного ставлення до партнера по спілкуванню, відпрацьовується здатність до узгодженості рухів, орієнтації на дії партнерів і підлаштування до них, занурення дітей у спільні для всіх переживання – як радісні, так і тривожні, надання один одному допомоги і підтримки у «важких» ігрових ситуаціях. Тобто, проводиться робота з формування сприйняття однолітка на позитивній емоційній основі, розвитку ділового партнерства з ним і спільних ігрових інтересів. Другий напрям полягає у розвитку в дитини здатності сприймати і використовувати різні комунікативні засоби (візуальні, емоційні, мімічні, пантомімічні, вербальні). Третій напрям покликаний сприяти формуванню у дітей соціальних уявлень, які виникають у результаті усвідомлення та відтворення в музично-ігровій діяльності різних видів соціальних стосунків. Означені особливості музично-ігрової діяльності, а також напрями реалізації її розвивальних можливостей важливі для розуміння і врахування їх в організації художньо-образного, комунікативного середовища з метою формування комунікативних умінь у старших дошкільників. Під час слухання музики або включення дитини у музично-ігрову діяльність у неї виникає особлива комунікативна позиція, що дозволяє їй краще розуміти себе і навколишніх. Улюблені інтонації, висотні параметри звучання, особливості тембру, засвоєні дитиною, виступають у ролі «еталонів» для регуляції власного голосу у мовленні, для розпізнавання інтонування мовлення інших [4, с. 115]. Креативна функція мистецтва зв'язана з виявленням, формуванням, розвитком і реалізацією творчого потенціалу особистості, активізацією імажитивних здібностей дитини, її образного й абстрактного мислення як під час творчості так і в її продуктах зі ствердженням і пізнанням свого «я». Дитина у творчому колективі, проявляючи індивідуальні здібності, формує в собі почуття соціальної значущості.

Феномен музичної гри відображено у виокремленні таких її видів, як музично-сенсорні (Н. Метлов), музично-ритмічні (А. Зіміна, А. Шевчук), музично-дидактичні (Н. Ветлугіна,

Л. Комісарова, музично-розвивальні (Макшенцева, С. Науменко), в залежності від того, які завдання ставлять перед ними. Однак, завдання застосовуваних на музичних заняттях ігор виходять за межі розвитку музично-сенсорних здібностей, їх розглядаємо як оптимальний психолого-педагогічний засіб, спрямований на формування особистості дошкільника і розвиток сфери його спілкування зокрема.

Музично-ігрова діяльність, поєднуючи музику, хореографію, образотворче мистецтво, виходить за межі кожного з них, що прослідковується у виразному мовному інтонуванні, ритмічних рухах, тембровій, шумовій, руховій імпровізації, виконанні ролей творців і виконавців. Користуючись елементарними, доступними засобами виразності, діти можуть імпровізувати, активно проявляти і виражати емоційні стани й переживання, оскільки музична гра сприяє творчому перевтіленню й самовираженню, допомагає виявитися «всередині» музики, набутти досвіду емоційних переживань. Голосове і рухове самовираження дитини під музику розглядається як важливий природний засіб її розвитку. Сутність і зміст музично-ігрової діяльності визначає можливості реалізації основних завдань з формування комунікативних умінь.

Відповідно до прийнятої нами структури комунікативних умінь та узагальнення досліджень з проблем розвитку спілкування старших дошкільників, зазначимо, що музично-ігрова діяльність виступає засобом формування всіх компонентів комунікативних умінь старших дошкільників. У контексті музично-ігрової діяльності формуються комунікативні вміння, що передбачають інформаційно-комунікативний компонент, суть якого полягає в обміні інформацією в художній формі, що спирається на гуманні, партнерські міжособистісні стосунки дітей. Реалізація цих умінь пов'язана зі специфікою музичних ігор колективного характеру, що потребують спільної інформаційної основи. Такі ігри активізують розумову роботу дітей, їх увагу, сприйняття, пам'ять, розуміння, мовлення, уяву. Інформаційно-комунікативні вміння формуються у процесі спільної роботи, коли дітям потрібно узгоджувати свої думки, наміри, знання – всі ті внутрішні ресурси, що виступають умовою їх партнерства. Таким чином, вже на початковому етапі учасники музично-ігрової діяльності стають партнерами по спілкуванню.

Музично-ігрова діяльність спонукає дітей до використання різних засобів спілкування, що дозволяють їм реалізувати комунікативні потреби – експресивно-мімічні (погляд, посмішка, міміка, виразні вокалізації, виразні рухи тіла), предметно-дієві (локомоторні і предметні – руху, пози, використовувані для цілей спілкування) та вербальні (мовні).

Інтерактивні вміння особливо ефективно формуються у музичних іграх з елементами драматизації та у музично-рухливих іграх, побудованих на злагодженій взаємодії дітей. Музичні ігри-драматизації дають дитині можливість апробувати на собі різні (залежно від ролі) способи взаємодії з людьми, які виконують іншу роль, тобто осягти сутність рольової поведінки. Щоб розіграти певну сценку, дітям необхідно діяти злагоджено, уважно стежити за діями партнерів, вчасно і влучно відповідати на їх репліки і дії. Засвоюючи ігрові ролі, дитина вчиться діяти за певним зразком-роллю, яка у музичних іграх-драматизаціях визначена досить жорстко. Якщо виконавець ролі буде виходити за визначені межі, то задуманий зміст гри-драматизації не буде втілено, а це негативно сприймається товаришами. Тому дитина вчиться діяти у межах певної ролі, не порушувати встановлених правил. Важливим матеріалом для ігрового перевтілення є сюжети музичних казок. У казках описуються правила спілкування людей між собою, вчинки персонажів, які можна зпроектувати на власне життя, що збагачує соціально-моральний досвід дитини.

У музично-рухливих іграх основним носієм образності і зосередження емоційних переживань є музика, яка виконує функцію регулювання і структурування гри, задає її ритм, динаміку, пульс і емоційну енергію. Музика не тільки звільняє, розкріпає дітей, а й впорядковує, організовує весь ігровий процес, створюючи передумови для педагогічного впливу. Це сприяє формуванню довольної поведінки, спрямовує дітей на виконання умов, правил гри, допомагає встановлювати контакт між дітьми і дорослими та між однолітками при проведенні гри.

Формування перцептивно-експресивних умінь старших дошкільників у музично-ігровій діяльності пов'язані зі зверненням до світу емоційних переживань учасників спілкування. Б. Асаф'єв, проводячи паралелі між музичною і словесною мовою, зазначав, що мові, як і музиці,

завжди притаманні певний тонус звучання – ласка, привіт, жах. Вчений називав цю особливість мови і музики «мовою почуття». Стан тональної напруги, писав Б. Асаф'єв, об'єднує музичну і мовленнєву інтонації, що дає змогу використовувати музику для стимулювання мовленнєвого спілкування в ситуаціях, коли дитині важко виразити думку словом [1, с. 94].

Маючи спільні корені походження, існування та функціонального призначення з мовленням, акустичними характеристиками (гучність, артикуляція, темп, тембр, мелодика, ритмічність), музика має місце й у вербальній комунікації, оскільки формальний зміст слова наповнюється певними смисловими відтінками характеру сказаного й ставлення учасників спілкування до вираження думки в словесній формі.

Широкі можливості музичного мистецтва – передавати найтонші відтінки людських почуттів, їх зміну, взаємопереходи і визначають специфіку змісту музики. Емоційний відгук на музику збагачує культуру спілкування. Емоції надають йому виразність, щирість, впливають на вибір партнера, слугують регулятором стосунків між дітьми і дорослими. Палітра емоційних переживань впливає на емоційний тон спілкування та його зміст, реагуючи на емоції співрозмовника, знаходячи адекватні засоби підтримки діалогу. Розуміючи зміст емоційних станів, володіючи експресивними засобами самовираження, дитина самостверджується в суспільстві, стає сприйнятливою і чутливою до інших. Музика, завдяки емоційності, активізує в дитини процес ідентифікації з героєм музичного твору, вживання у роль ігрового персонажу, а тому уможливує осмислення нею комунікативної ситуації, розуміння її сутності, що є важливою передумовою розвитку процесу розуміння і мотивів поведінки реальних партнерів по спілкуванню. Сприймати і розуміти емоції один одного у процесі музично-ігрової діяльності дітям набагато легше, оскільки емоційні прояви насичують ігрову діяльність, є завжди індивідуальними. Підтримуючи самотутній малюнок емоційних реакцій, відтінків переживань процесу пізнання, педагог створює сприятливі можливості для того, щоб дитина вчилася співчувати, співпереживати іншим, оволодівала культурою вираження власних емоцій.

Ураховуючи напрацювання педагогів-дослідників і практиків, поняття «формування комунікативних умінь у процесі музично-ігрової діяльності» трактуємо як процес вдосконалення комунікативних умінь під час ігрової взаємодії шляхом їх кількісних і якісних перетворень від нижчого до вищого рівнів вияву, заснований на включенні дітей у спеціально організовану і контрольовану дорослими музично-ігрову діяльність, що передбачає активну мовленнєву, репродуктивну, творчу й емоційну взаємодію її суб'єктів. Музично-ігрову діяльність визначаємо як: 1) освітньо-виховний феномен, підпорядкований мотиваційно-цільовим, змістовим, процесуально-організаційним завданням особистісного розвитку дитини, засіб зміцнення її соціалізації у процесі доцільного включення у добровільну художньо-спрямовану, полікультурно-оснащену колективну взаємодію; 2) шлях пізнання, процес збагачення емоційно-чуттєвого досвіду й розвитку музично-творчих здібностей; 3) спосіб удосконалення рухових, слухацьких та виконавських умінь і навичок, у якому взаємодіють аудіальний (спів), візуальний (танець), аудіовізуальний (театр) шляхи передавання інформації. Завдяки їх синтетичності учасник гри реагує на багатоаспектність шляхів комунікації відповідним налаштуванням «апарату» сприйняття і посиленням функціонування комунікативної сфери.

Список використаних джерел

1. Асаф'єв Б.В. Интонация / Б.В. Асаф'єв, Э.Б. Абдуллин, О.В. Ванилихина, Н.В. Морозова и др. // Методическая культура педагога-музыканта : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Под ред. Э.Б. Абдуллина. – М. : Академия, 2002. – С.94-98 с.
2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. – М. : Педагогика, 1983. – У 2 т. – Т.1. – 392 с.
3. Лотман Ю.М. О двух моделях коммуникации в системе культуры / Ю.М. Лотман // Избранные статьи. – У 3 т. – Т.1. –Таллинн : Александра, 1992. – С. 76-89.
4. Тарасов Г.С. О коммуникативной природе музыкальных способностей / Г.С. Тарасов // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 115–121.

The relevance of the research was proved, the purpose was defined, the scientific fund for the studied problem was analyzed.

In the article relevance of the research is proved, the purpose is defined, the scientific fund for the studied problem. It is opened essence and structure of communicative abilities of the senior preschool children. It was found out that structural components of communicative abilities of the senior preschool children is exchange of information (information and communicative abilities), actions (interactive abilities), experiences and impressions (perceptual and expressional) between partners in the course of their inclusion in activity, has collective character, and musical and game activity acts as means of formation of all components of the specified abilities. It was revealed age features of communicative abilities of the senior preschool children and the main characteristics of their formation are submitted. Psychological and pedagogic the conditions promoting effective formation of communicative abilities of preschool children are defined.

The essence of the concepts «formation of communicative abilities of the senior preschool children in the course of musical and game activity» and «musical and game activity of the senior preschool children» were opened, the directions of formation of communicative abilities of preschool children in musical and game activity were defined. Types of the musical games promoting formation of communicative abilities of preschool children were allocated (musical and touch, musical and rhythmic, musical and didactic, developing).

The concept «formation of communicative abilities in the course of musical and game activity» was proved. The developing – educational opportunities of musical and game activities for formation of the specified abilities (motivation of children to expressional and mimic (a look, a smile, a mimicry, expressive vocalizations and the movements of a body), subject and effective are lit (the movements with subjects), and verbal means of communication, the communicative requirements allowing them to realize).

Keywords: *communicative abilities, senior preschool children, researches, formations, musical and game activity, means, communication, process, art, education.*

УДК 37.013.77.(477) «196»::7.091.31

Дічек Н.П.

Dichek N.

ВНЕСОК УКРАЇНСЬКИХ ПСИХОЛОГІВ У РОЗВИТОК ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ І ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ (60-ТІ РР. XX СТ.)

THE CONTRIBUTION OF UKRAINIAN PSYCHOLOGISTS TO THE DEVELOPMENT OF INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION STUDENTS' EDUCATION (60-IES. XX CENTURY)

У статті в аспекті здійснення індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі висвітлено малодосліджену історію розвитку в Україні у 1960-х роках досліджень з педагогічної психології. На тлі суспільно-історичних реалій розглядуваної доби охарактеризовано тематику, методи і результати оприлюднених студій, визначено їх роль у підготовці переходу до наступних якісних змін у напрямі масштабного вивчення особистості і міжособистісних відносин.

Ключові слова: *педагогічна психологія, індивідуалізація навчально-виховного процесу, ідеологізація, функціоналізм, методи психолого-педагогічних експериментів*

У руслі розроблення маловивченої до сьогодні проблеми розвитку української педагогічної психології робимо спробу висвітлити в контексті суспільно-історичних реалій доби істотні

аспекти розгортання студій, присвячених індивідуалізації й диференціації освітньо-виховного процесу в середній школі. У наших попередніх публікаціях було презентовано внесок вітчизняних науковців у згадану галузь у період з кінця XIX ст. до 1940-х років XX ст. [5], а також у перші повоєнні роки [6]. Отже пропонується стаття є логічним продовженням уже здійсненого вивчення зазначеного питання, актуальність якого обґрунтовується у комплексних дослідженнях педагогів й психологів (С.Д. Максименко, О.Я. Савченко, Г.І. Коберник, О.В. Скрипченко, І.Е. Унт), присвячених створенню дитиноцентрованих моделей навчання і виховання різних груп дітей – від дітей з психофізичними вадами до здібних і обдарованих [19; 25; 10; 29; 2; 38].

Мета статті – визначення наукових пріоритетів і змісту досліджень, оприлюднених у 1960-х рр. українською психологічною спільнотою у галузі індивідуалізації шкільного навчання, для встановлення рушійних мотивів і значення таких студій, їх ролі в поліпшенні роботи школи. Відповідно до мети обмежуємо сферу свого наукового інтересу висвітленням результатів лише тих досліджень, що спрямовувалися на вивчення процесів навчання і виховання школярів, тобто виконаних у предметному полі педагогічної психології.

Наприкінці 1950-х рр. під впливом актуалізації питання диференціації підходів до навчання школярів, що набуло державного статусу завдяки прийняттю владою Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти» (1958-1959 рр.) [7], до тематичного поля психолого-педагогічних студій в Україні поряд з вивченням окремих психічних функцій учнів (сприйняття, мислення, мовлення, пам'яті, уваги, саморегуляції) в аспекті здійснення ефективного педагогічного керівництва, знову увійшли (після політичних гонінь на психологію у 1930-х рр. і наприкінці 1940-х рр.) питання вивчення здібностей й психології особистості.

Дослідженням встановлено, що вперше феномен диференціації навчання в середній школі у близькому до сучасного тлумаченні було обґрунтовано у статті (газета «Правда» від 21 листопада 1958 р.) російських учених М. Гончарова і О. Леонт'єва «Диференціювати навчання на другому етапі середньої освіти» [4]. Це була своєрідна наукова рефлексія (у руслі «всенародного обговорення») пропозицій влади, які спочатку було викладено в опублікованій у вересні записці М. Хрущова «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в країні» [39], а згодом – й в однойменних листопадових тезах ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР [22]. Зокрема у пункті 17 тез йшлося про ініціативу щодо організації шкіл «для найбільш здібних дітей і молоді в галузі мистецтва й ... [придільення] більше уваги розвитку здібностей і задатків усіх дітей як у галузі мистецтва, так і в математиці, фізиці, біології та інших галузях наук» [24, с.183].

У відповідь на зазначені тезові думки психолог О. Леонт'єв і педагог М. Гончаров, «виходячи з потреб розвитку промисловості, сільського господарства і культури», пропонували запровадити диференціацію навчання в старших класах загальноосвітніх шкіл за певними напрямками – фізико-математичним, біологічним, гуманітарним (в імперську добу це називалося «фуркація» освіти), а також відкрити школи для особливо обдарованих дітей не лише у творчій царині [4, с.208]. Уточнимо, що використовуваний науковцями термін «диференціація навчання» до тексту Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти» [7], не увійшов, але почав використовуватися у науково-педагогічному середовищі.

В архівному документі – стенограмі спільного засідання вчених Рад Інституту педагогіки УРСР та Інституту психології УРСР (від 11 грудня 1958 р.) – детально подано перший офіційний обмін думками між українськими науковцями з питання диференціації навчання і розвитку здібностей учнів [41]. Це питання постало не стільки як назріла наукова проблема розвитку досліджень шкільного навчально-виховного процесу, скільки як «добровільно-примусова» реакція психолого-педагогічного загалу на «виклик часу». Як пише французький дослідник радянської доби Л. Кумель, хоча в Академії наук СРСР не пройшло жодних подібних офіційних

обговорень, по всій країні в дусі всенародного обговорення майбутнього закону пройшли активні дискусії «знизу», де було оприлюднено численні критичні зауваження [18].

Відкриваючи дискусію, директор НДІ психології, професор Г. Костюк, зазначав, що науковці мають «визначити своє ставлення до проблеми, ... [оскільки] це має значення для розробки навчальних планів, програм тощо» [41, арк.1]. Із тексту стенограми постає, що в обговоренні запровадження можливих освітніх новацій українські науковці висловлювали різні думки: й на користь змін, й проти них.

Учений зауважив, що на той час в радянській психології не існувало експериментально підтвердженого теоретичного підґрунтя для діагностики обдарованості і визначення здібностей. Погоджуючись із загальною доцільністю висловленого у компартійних тезах прагнення дати «всім юнакам і дівчатам середню освіту диференційованим шляхом, відповідно до потреб школи, з одного боку, й інтересів та нахилів і здібностей учнів з другого» [41, арк.3-4], він водночас поставив під сумнів й варіант запровадження цілковитої диференціації навчання у старших класах середньої загальноосвітньої школи, й організацію окремих шкіл для особливо обдарованих [41, арк.3-6]. Перший варіант учений критикував за суто організаційні труднощі його реалізації (неможливість відкриття шкіл з диференційованим навчанням у невеликих містах, й тим більше селам, невизначеність у плануванні кількості класів певного предметного профілю), за небезпеку «зниження загальної освіти учнів», а головне за те, що на час закінчення 7-річки у багатьох дітей ще остаточно «не склалися нахили і здібності». Другий варіант на його думку був малоприматним через труднощі в діагностиці здібностей учнів. Він визнав, що «наша психологічна наука мало займалася визначенням здібностей дітей, методологією вивчення цих здібностей» [41, арк.6]. Крім того Г. Костюк наголосив на можливості негативного впливу створення виключного становища для обдарованої молоді з огляду на формування характеру і розвитку самих здібностей.

Щодо конструктивних пропозицій, то Григорій Силевич підтримав практику «організації виробничих і загальноосвітніх шкіл з виробничим навчанням» і можливість подальшої диференціації загальної середньої освіти відповідно до основних профілів виробничого навчання (поліграфічного, сільськогосподарського тощо) [41, арк.6]; введення факультативних занять; позакурсової навчальної роботи [41, арк.7].

Г. Костюк наголошував на поглибленні «індивідуального підходу в існуючих організаційних формах», розрахованого не тільки на слабших учнів, а й на обдарованих [41, арк.7]. Частковим варіантом диференціації вважав також видачу найобдарованішим учням характеристик, які б сприяли здобуттю ними подальшої освіти, «відкривали б шлях до вищої школи без додаткового виробничого стажу» [41, арк.7].

У виступі завідувача відділу методики математики і фізики НДІ педагогіки І. Тесленка прозвучало несприйняття ідеї фуракації середньої школи й організації зокрема фізико-технічних шкіл, яку він тлумачив як «приховану форму організації шкіл для обдарованих<...>, а вони будуть негативно впливати на виховання нашої молоді» [41, арк.9]. Науковець підкреслив, що педагогіка і психологія, приділяючи увагу невстигаючим учням, розв'язуючи завдання попередження другорічництва, зовсім не займалися роботою з обдарованими дітьми [36, арк.10]. У підсумку зауважив необхідність розроблення «форм і методів роботи з тими, що встигають, що мають нахил, тоді для обдарованих дітей буде відкритий шлях до вищої школи» [41, арк.10-11].

Підтримуючи доповідь Г. Костюка, колега І. Тесленка, відомий методист-математик М. Гельфанд наголосив, що для здійснення диференціації в середній школі науковцям замість сприяння організації шкіл для обдарованих, слід розробити питання диференціації методів навчання, запровадити в Україні експериментальні школи, нові форми роботи з обдарованими дітьми, зокрема видання журналів з різних предметів для школярів [41, арк.17-18]. Він привернув увагу присутніх до нагальної потреби об'єднати зусилля педагогів і психологів у розв'язанні проблеми визначення обдарованості [41, арк.19].

Мовознавець В. Масальський, як завідувач відділу методики навчання мов у школі (НДІ педагогіки), зробив акцент на необхідності експериментальної перевірки різних ідей диференціації в середній школі і не підтримав ідею створення шкіл для обдарованих учнів. І водночас, заперечуючи Г. Костюку з приводу здійснення методичної роботи лише з невстигаючими, сказав: «Основним у нашій методиці є праця з класом, з основним кістяком, забезпечення успішності основного складу класу, <...> а треба розробити методику, як середніх підтягувати до кращих, а поганих до середніх, як працювати з тими, хто встигають найкраще» [41, арк.20].

А от психолог І. Синиця, беззастережно приєднуючись до ідеї створення шкіл для обдарованих дітей у галузі точних наук, висловив сумнів у доцільності таких шкіл у галузі гуманітарних предметів [41, арк.23].

Загальну підтримку ідеї організації шкіл з диференційованим навчанням, а також шкіл для обдарованих дітей, яких би добирали за конкурсною основою або на основі характеристик [41, арк.25] висловив В. Авраменко.

Психолог професор О. Раєвський акцентував важливість здійснення диференціації для створення різноманітних шляхів формування особистості, що сприяло б зростанню можливостей розвитку її здібностей і талантів. Він визнав дуже слушною ідею організації шкіл для обдарованих дітей [41, арк.28-29], хоча запропонував організувати їх спочатку як експериментальні.

Як зазначила фізик-науковець з НДІ педагогіки З. Сичевська, на той час спостерігалось значне навчальне перевантаження учнів: «Першокласники працюють 6-7 годин, а десятикласники – по 12 годин на добу» [41, арк.31]. Тому прагнення за допомогою фуркації або диференціації розвантажити середню освіту вона вітала. Однак доводила доцільність здійснення лише широкої диференціації – розподіл на школи технічного і гуманітарного циклів [41, арк.32]. У її виступі також пропонувалося почати з організації досвідної школи в Києві.

Висловившись на підтримку доцільності диференціації шкіл, психолог Л. Балацька також сказала про необхідність розпочати розроблення спеціальних методик з визначення здібностей дітей [41, арк.35].

«Тонке місце» в обговорюваній проблемі виокремив І. Димитров, звернувши увагу колег на відсутність узгодження майбутньої діяльності шкіл з диференціацією навчання зі здійсненням масової політехнічної практичної підготовки школярів [41, арк.36-37]. Виступаючий підтримав потребу «організації експериментальної школи з фуркаціями».

Співробітника НДІ педагогіки фізик М. Розенберг пригадав бесіду з відомим вченим, фізиком-ядерником, академіком Я. Зельдовичем про тогочасні шкільні програми з фізики. Академік критикував їх за обмеженість і недостатність викладу необхідного фактичного матеріалу, наприклад, замість 7 годин на вивчення атомної фізики він пропонував ввести 78 годин, а в 8-річній школі вважав за необхідне вивчати цю галузь наукових знань не менше 20-30-и годин [41, арк.38]. У цьому аспекті нагадаємо, що 1950-ті роки були часом розквіту в світі ядерних досліджень і зокрема досягнень в СРСР. Але М. Розенберг справедливо зауважив, що години варто додати і на вивчення математики та хімії, але це значно переобтяжить типову навчальну програму, а тому диференціація шкіл – потреба часу [41, арк.39].

З питання доцільності створення шкіл для обдарованих дітей висловився й психолог П. Чамата. Він був переконаний, що виокремлення обдарованих дітей з класу знижує рівень навчальної підготовки в ньому, а «взаємовплив дітей з різними рівнями здібностей дає позитивний результат і є найбільш раціональним для розвитку й обдарованої дитини» [41, арк.40]. Він зазначив, що диференціація як спосіб розвантаження шкільної програми є корисною, але якщо б її можна було запровадити масово. Однак чимало шкіл не мають для цього можливостей, а от на розвиток обдарованих дітей диференціація істотно не вплине [41, арк.41]. На його думку, важливіше забезпечити у школах дієве залучення учнів до праці через виробниче

навчання. А розвитку талантів і здібностей можна досягти завдяки оновленню форм і методів роботи з дітьми, наприклад, через створення різноманітних гуртків, проведення олімпіад тощо.

Ця перша реакція українських психологів і педагогів на майбутні шкільні реформи, на нашу думку, свідчить про зацікавленість і фаховий характер дискусії, про виваженість і аргументованість критики, яку вчені не побоялися висловити. Звичайно, після XX з'їзду КПРС (1956 р.), що засудив культ Й. Сталіна, атмосфера у суспільстві, зокрема й в науковому середовищі, стала демократичнішою порівняно з попереднім часом. За оцінкою сучасного українського історика С. Кульчицького, ініційована і здійснена М. Хрущовим освітня реформа (1958 р.) «позитивно вплинула на весь національно-культурний процес, незважаючи на спроби держави прискорити русифікацію школи», а розвиток народної освіти став важливим виявом духовного відродження нації» [17, с.102].

Отже, проблема психології особистості і її аспект – питання здібностей – отримала поштовх до розроблення. Методологічно визначальними стали зокрема праці українського вченого Г. Костюка, який у 60-70-х роках XX ст. обґрунтував положення, що особа стає суспільною істотою і особистістю поступово, у процесі формування її свідомості і самосвідомості, у процесі утворення системи психічних властивостей, які внутрішньо визначають її поведінку, роблять її здатною брати участь у суспільному житті. Він наголошував на тому, що «психічне не лише реалізується фізіологічним, а й зазнає змін залежно від особливостей функціонування фізіологічних механізмів» [16, с.79]. Саме біологічними відмінностями, доводив Г.С. Костюк, визначаються природні загальні можливості людського індивіда стати особистістю, саме тому «окремі індивіди по-різному вчаться, з різною швидкістю, повнотою і глибиною засвоюють вироблені людством духовні цінності, по-різному включаються у їх «примноження» і завдяки цьому досягають різних рівнів розвитку своїх специфічно людських потреб і здібностей» [16, с.80].

Водночас, визнаючи, що попри незаперечне значення навчання воно не може забезпечити всебічний розвиток здібностей підростаючих поколінь, учений підтримував ініційовані владою «хрущовські» реформи у шкільній освіті (1958 р.), зокрема поєднання навчання з продуктивною працею, бо вважав, що воно «здатне відкрити широкі перспективи якості засвоєння знань учнями <...> розширює реальні взаємовідносини учнів із суспільним середовищем, під впливом якого розвиваються й здібності» [12, с.351-352]. На його погляд, розвиток потреб і здібностей людини найбільш успішно здійснюється в умовах поєднання навчання і праці, коли вони виступають як різні способи вияву єдиної, цілісної життєдіяльності особистості, а праця в житті молоді сприяє розширенню взаємовідносин індивіда з середовищем, бо породжує багато тих пізнавальних запитань, над якими школярі замислюються на уроках фізики, хімії, біології та інших дисциплін, одночасно праця є джерелом фактів, які учням необхідно з'ясувати.

Як об'єктивно засвідчує відомий український психолог, учень і колега Г. Костюка професор Г. Балл, «обіймаючи офіційні посади, учений [Г. Костюк – прим.] був зобов'язаний відгукуватися на «геніальні праці вождя народів», «історичні рішення партійних форумів», але, ... коментуючи черговий «документ всесвітньо-історичної ваги», він «робив усе, аби посилити і розвинути наявні в ньому «раціональні зерна», пом'якшити негативні ефекти, до яких він міг призвести, і, скориставшись нагодою, заявити про невідкладні проблеми, пов'язані з розвитком психологічних досліджень і практичним застосуванням психологічних знань» [2, с.83].

Аналіз публікацій ученого переконує: попри наявність в них заідеологізованих міркувань у дусі радянської доби, найсуттєвішим для нього було сприяння інтересам особистості, тобто домінування особистісного підходу. Тому він обстоював ідею добору молодими людьми професій і оволодіння ними в умовах загальноосвітньої школи: «... психічні властивості особистості, зокрема індивідуальні її риси, з якими вона підходить до необхідності вибрати професію в підлітковому і юнацькому віці, є продуктом попередньої історії її розвитку. Їх не

можна просто вважати природними її рисами. Натуралістичне розуміння заважає науково обґрунтованій профорієнтаційній роботі, спрямовує її тільки на врахування наявного в учнів рівня тих чи інших властивостей безвідносно до можливостей їх подальшого розвитку в процесі оволодіння самою професією « [15, с.6]. Важливо, що вчений розглядав професійне самовизначення не як одноразовий акт, а як тривалий процес, що проходить кілька вікових етапів [11; 13].

Щоб професійне самовизначення було свідомим і стало ефективним чинником формування особистості та реалізації її здібностей, ним, на глибоке переконання психолога, треба керувати, а щоб керувати, щоб дати кваліфіковані поради вчитель має ґрунтовно знати сильні і слабкі сторони учнів, тобто вивчати їхні індивідуальні особливості. За Г.С. Костюком, професійне самовизначення виступає як форма вияву психічного розвитку: «По тому, як людина вибирає собі професію, якими мотивами вона при цьому керується, можемо судити про рівень її загального розвитку й індивідуальні особливості. Разом з тим, професійне самовизначення стає чинником дальшого формування особистості, становлення її індивідуальної своєрідності» [15, с. 7]. Усвідомлюючи принципову важливість проблеми вибору професії для долі молодого покоління, Григорій Силович зініціював у 1960-1970-х роках прикладні дослідження у сфері профдобору і профорієнтації, результати яких суттєво допомогли учителям у практичному розв'язанні цієї проблеми.

Спираючись на положення про те, що раціонально побудовані педагогічні впливи здатні відіграти вирішальну роль у психічному розвитку особистості (хоча вчений не ігнорував наявності інших впливових середовищних та психо-фізіологічних чинників), Г. Костюк обґрунтував низку принципів вимог до виховання і навчання. Наприклад, визнання наявності різного ставлення школярів до різних навчальних предметів, особливо у старшокласників, а отже і виділення «центрального інтересу» до певних з них, що пов'язано з нахилами, інтересами й здатностями, і вмотивовує необхідність зміцнювати такий «центральный» інтерес, «створювати умови, для того, щоб він переростав у любов, потребу працювати в даній галузі, якою відзначалися і відзначаються всі талановиті люди» [23, с. 370]. Учений переконував, що вчасне визначення професії і зв'язаної з нею життєвої перспективи має важливе значення для розвитку здібностей підрастаючої особистості.

Звернемося до ключових тем досліджень, здійснюваних у 1960-х роках у галузі педагогічної психології іншими українськими науковцями, і пов'язаних з питанням індивідуалізації навчально-виховного процесу або дотичними до нього. П. Зінченко разом з групою харківських дослідників (П. Невельський, Г. Репкіна) продовжував вивчати проблему пам'яті, зосередившись на питаннях оперативної пам'яті, тобто процесів короткочасної пам'яті у зв'язку зі змістом і структурою діяльності, зокрема навчальної. Дослідники тлумачили формування такого виду пам'яті як умову успішного досягнення її мети [23, с. 59-60]. Вони також намагалися визначати обсяг пам'яті, який розглядали як характеристику не лише безпосередньої, короткочасної, а й довгочасної пам'яті, та ймовірну структуру запам'ятовування матеріалу. На основі встановлення вченими зворотної залежності обсягу пам'яті від кількості запам'ятовуваної інформації (1963 р.) у подальшому вони довели положення про те, що зменшення кількості інформації у матеріалі веде до збільшення обсягу пам'яті та покращення успішності засвоєння [23, с. 62].

Для педагогічної практики важливим було твердження, зроблене у результаті дослідження Л. Куценко (Мелітопольський педінститут) про те, що індивідуальні відмінності в пам'яті учнів підліткового віку виявляються слабше, ніж в учнів початкових класів, і що значні індивідуальні варіації щодо продуктивності пам'яті окремих школярів-підлітків залежать переважно від усвідомлення ними необхідності запам'ятати, від зосередженості, характеру, навчального матеріалу й інших ситуаційних умов, а тому індивідуальні відмінності пам'яті є результатом їхньої навчальної діяльності, а не причиною їхньої успішності в навчанні [23, с. 174]. Автор також зробила висновок: «Процеси пам'яті підлітків підпорядковуються логічним процесам

мислення, осмисленого сприйняття навчального матеріалу, на відміну від молодших школярів, у яких пам'ять відіграє провідну роль [там само].

У контексті з'ясування природи здібностей Є. Легков (НДІ психології), експериментуючи з київськими десятикласниками, одержав підтвердження положення про те, що навчання є антиподом самостійності, тому самостійність мислення можна розглядати як «компонент обдарованості і актуальних здібностей особистості» [23, с. 77]. Його колега М. Малков у ході вивчення впливу індивідуально-типологічних особливостей динаміки нервових процесів, які визначаються властивостями нервової системи, на розумову діяльність учнів (9-10 класи), виснував, що «нервова обдарованість» відчутно відбивається на «успішності розумової діяльності і не все залежить від знань умінь навичок», отже «індивідуально-типологічні особливості динаміки нервових процесів поряд з життєвим досвідом, фізіологічною основою якого є різноманітні системи зв'язків, мають включатись в структуру розумових здібностей» [23, с. 94-95]. Схожих висновків дійшов й науковець Інституту О. Губко. На основі комплексу експериментальних і не експериментальних методів вивчення залежності між типом нервової системи і успішністю школярів старших класів, з якими він працював протягом кількох років [23, с. 97], дослідник рекомендував учителям враховувати типологічні відмінності нервової системи в індивідуальному підході до учнів. Взаємозв'язок у розвитку організаторських здібностей і характеру особистості як складника виховного процесу в школі вивчала С. Кондратьєва (Дрогобицький педінститут).

Питанню вивчення проявів індивідуальності молодших школярів крізь вивчення індивідуальних властивостей уяви як особистісної якості присвятила педагогічний експеримент Л. Балацька (НДІ психології). Вона зробила багато корисних узагальнень, зокрема про важливу роль створення позитивної мотивації у розвитку творчої уяви, про своєрідність впливу емоцій від життєвих невдач на уяву і створювані дітьми образи [23, с. 175-176].

Як важливу умову для виявлення індивідуальності і розвитку творчих здібностей молоді М. Алексеева (НДІ психології) вивчала питання про пізнавальний інтерес в учнів 5-8-х класів. Розглядаючи його як ефективний мотив навчальної діяльності, автор наголосила на необхідності формування у школярів потрібних для засвоєння певного предмета способів початкової діяльності, оскільки «успішність у навчанні породжує і стимулює позитивні почуття, які, узагальнюючись, стають дійовими мотивами подальшої пізнавальної активності» [23, с. 181].

Дослідження індивідуальних особливостей перцептивної діяльності старшокласників, здійснене в умовах лабораторного експерименту О. Скрипченком і В. Ткаченко (НДІ психології), дало змогу встановити й охарактеризувати три типи сприймання підлітками зображення певних об'єктів (аналітичний, синтетичний і змішаний). Науковці виокремили також чотири групи учнів за індивідуальними відмінностями сприймання схожих об'єктів і показали, що «в процесі вправління виробляються перцептивні навички, які характеризуються швидкістю вибору опори серед ознак об'єкта, темпом роботи, зосередженістю, здатністю до точності розрізнення і виправлення помилок» [23, с. 51].

Виконаним на межі соціологічного й психолого-педагогічного досліджень розглядаємо здійснене Л. Котляровою (Львівський педінститут) вивчення інтересів старших школярів (1069 осіб), проведене у школах м. Львова і Львівської області. У висновках до матеріалів дослідження, спрямованого на допомогу керівникам шкіл, вчителям – класним керівникам, зазначалося, що серед пізнавальних домінували інтереси до проблем науки, а центральне місце займало зацікавлення учнів проблемами особистості людини, її духовного світу і людських стосунків [23, с. 184-185]. Причому була виявлена різниця в інтересах хлопців і дівчат, найістотношою вона була у сфері інтересу до питань моралі (249 хлопців – 802 дівчат), внутрішнього світу людини (45 хлопців - 171 дівчат), літератури й мистецтва (249 хлопців – 400 дівчат) [там само].

Повернення до дослідження особистості учня вмотивувало все частіше і ґрунтовніше у науково-методологічному відношенні звернення до визначення сфери його інтересів. Так у 1967 р. науковець НДІ психології О. Киричук зосередився на встановленні і формуванні в учнів молодшого шкільного віку інтересу до навчальної діяльності як могутнього засобу успішного навчання і виховання. Охопивши обстеженням 2340 школярів міських і сільських шкіл м. Києва, Київської і Закарпатської областей на основі методу вибору з кількох видів діяльності трьох пріоритетних, він установив питому вагу навчальних інтересів у структурі діяльності дітей конкретного класного колективу. На основі кількісного і якісного аналізу зібраних даних, складених таблиць і графіків учений показав не лише коливання і спад інтересу до навчання з кожним його роком, а й встановив чинники, які визначають ступінь навчального інтересу певного учнівського колективу. Насамперед, це особистість учителя, його вміння викликати позитивні емоції і радість успіху, створити доцільний темп засвоєння знань, стимулює дітей до творчого мислення, а також методи і прийоми, які заохочують до навчання, особливо використання проблемних ситуацій, технічних засобів, відповідного унаочнення. У підсумку О. Киричук зазначив: «Якісний аналіз роботи вчителів у класах з високим показником інтересу до навчальної роботи свідчить, що дуже важливо створити для певних груп учнів з різними навчальними можливостями оптимальні умови, тобто забезпечити широкий індивідуальний підхід, диференціацію навчання» [8, с. 67].

У розглядуваний період видання психологічної продукції у кількісному відношенні був не значним. Серед не багатьох надрукованих книг, присвячених питанням педагогічної психології, зазначимо працю О. Кондратюка «Педагогічне стимулювання в процесі формування поведінки учнів (1963 р.), де охарактеризовано такі стимули педагогічного впливу на особистість, як нагорода, покарання, оцінювання поведінки [9]. На великому описовому емпіричному матеріалі обґрунтовано значення моральної нагороди, мотиви дітей щодо її одержання, також зроблена спроба класифікувати порушення учнями поведінки. Але, як зазначив у рецензії психолог Д. Ніколенко, автор «слабо наголошував на значенні індивідуальних особливостей та індивідуального підходу до дітей у процесі стимуляції» [21, с. 112].

Із 1965 р. замість наукових записок НДІ психології запровадив випуск республіканського науково-методичного збірника «Психологія», де науковці України мали змогу оприлюднювати результати своїх досліджень. До розроблення питань у сфері індивідуалізації навчально-виховного процесу відносимо публікації, присвячені різним аспектам професійного самовизначення школярів. Так у статті З. Нечипорук «Професійні інтереси старшокласників» (НДІ психології) методами анкетування, письмових робіт й індивідуальних бесід з 2407 учнями було отримано підтвердження формування тенденції зростання інтересу до професій кваліфікованого робітника, яка втім була характерною для незначної частини учнів, а більшість виявила зацікавлення професіями і спеціальностями, які опановують у вищій школі і до того ж не пов'язані з галузями матеріального виробництва [20, с. 128]. У висновку науковець також висвітлив потреби здійснювати спеціальну систематичну роботу з «формування у старшокласників професійних інтересів відповідно до потреб суспільства і з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей» [там само, с. 128]. А колега О. Яцишин, вивчаючи роль пізнання учнями 8-х класів своїх психічних якостей у свідомому виборі професії, встановив, що лише незначна кількість підлітків керується своїми психічними якостями, обираючи професію, у школярів домінує соціальне мотивування вибору майбутньої професії [40, с. 136]. Психічні якості як безпосередній мотив обрання життєвої діяльності постають визначальними лише в учнів, які мають спеціальні (художні, артистичні тощо) здібності. Водночас інтерес до професії корелюється з урахуванням власних інтелектуальних якостей.

Особливий науковий інтерес українських дослідників в галузі педагогічної психології був пов'язаний з вивченням особливостей засвоєння знань учнями початкової школи. Так у результаті проведення формувального експерименту у двох школах м. Києва (1964-1965 н./р.) вчений

О. Скрипченко вивчав зміну динаміки розумового розвитку учнів 1-2-х класів залежно від змісту і методів навчання, які він на авторських засадах перебудовував у напрямі «виявлення логічної структури навчального матеріалу, виділення основних понять, підвищення теоретичного рівня навчання, прискорення формування узагальнень у дітей, а також потрібних для навчальної діяльності мотивів» [28, с. 4]. Як показало його дослідження, навчання в експериментальних умовах сприяло помітному прискоренню розумового розвитку учнів. Відбувалися зміни й в індивідуальних відмінностях у показниках цього розвитку, причому вони не нівелювалися, а зі зростанням складності розумових операцій поступово розширювалися [там само, с.9]. Це стало встановленням О. Скрипченком важливої закономірності навчання, яка була підтверджена дослідником у подальших студіях.

Частково до схожого висновку дійшов і науковець з Чернігівського педінститут В. Сіллер, досліджуючи методом природного експерименту протягом 2-х років характер і ступінь стійкості індивідуальних відмінностей в точності виконання арифметичних завдань учнів 1-2-х класів, які навчалися у 10-ти класах шкіл Києва і Чернігова [27, с. 11-12]. У підсумку автор стверджував, що найбільш стійкими є відмінності високого і низького рівнів засвоєння, що пояснюється більш загальним їх характером, а у дітей з нестійким рівнем індивідуальних особливостей засвоєння індивідуальні особливості мають більш частковий характер і значно залежать від змісту матеріалу. Він також зауважував, що ускладнення програмового матеріалу (відповідно до змін у тогочасній навчальній програмі) не сприяло нівелюванню індивідуальних можливостей учнів, тому зростала важливість здійснення індивідуального підходу до слабо встигаючих школярів, бо його відсутність сприяє зростанню індивідуальних відхилень у точності виконання арифметичних завдань.

Б. Богуславська з Ізмаїльського педінститут за результатами дослідження індивідуально-психологічних аспектів питання індивідуалізації процесу навчання першокласників читати (здійснювався констатувальний і навчальний експерименти), зробила узагальнення: швидкість, сприйняття і розуміння тексту визначаються швидкістю і гнучкістю зв'язків, які утворюються між зоровим і акустичним подразниками з одного боку, і мовно-руховими реакціями з іншого [3, с. 36]. Такі особливості, на думку дослідниці, зумовлюють існування різних типів читання у дітей, яких вона розподілила на 4 групи за темпом, у точністю і розумінням тексту. Це дало змогу окреслити можливі шляхи роботи з кожною групою учнів. Водночас автор зазначила, що навчальний експеримент показав: існуючі індивідуально-психологічні особливості мають доволі стійкий характер, і хоча у ході індивідуального навчання вони змінюються, однак не нівелюються, тому «вчителі повинні постійно враховувати їх під час навчання читання» [там само, с. 38].

Цікавого висновку у ході вивчення особливостей уяви молодших школярів за допомогою чорнильних плям Роршаха дійшла вчений з НДІ психології Л. Балацька. Вона встановила, що немає підстав стверджувати наявність сильної уяви у 6-7 річних дітей, яка з віком спадає. На відміну від подібного твердження зарубіжних дослідників Граффітса і Карпатрік, результати виконаних нею досліджень свідчили: з віком зростає кількість образів, відбуваються їх якісні зміни від загальних, неясних структур (1-2-і класи) до більш яскравих, емоційно насичених, індивідуалізованих і конкретних образів (3-4-і класи) [1, с. 56-57].

У галузі дослідження процесів мовлення учнів середнього шкільного віку виокремимо результати тривалого експерименту, здійсненого вченим того ж інститут І. Синицею, з вивчення синтаксичної структури усного мовлення учнів 5-8-х класів. Науковець з'ясував, що структура усного мовлення таких школярів різноманітніша, ніж структура їхнього письмового мовлення, але «менш організована, розпливчата». А як загальну тенденцію дослідник визначив поступове, хоча й дуже повільне, зростання складних конструкцій в їхньому усному мовленні. Надмірне вживання простих речень, підсумовував вчений, свідчить про недорозвиненість мовлення, а надмірне ускладнення – про його незв'язність і незорієнтованість на слухача [26, с. 72].

Насамкінець, як один з незаперечних апогеїв розвитку української педагогічної психології 1960-х років, висвітливо непроминальний внесок В. Сухомлинського, самобутній педагогічний талант якого і роки тривалої, копіткої освітянської роботи як директора сільської школи, стали запорукою встановлення ним важливих психологічних закономірностей навчально-виховного процесу. Його творчу спадщину треба характеризувати як новаторську насамперед тому, що в умовах чітко регламентованої радянської шкільної дійсності Василь Олександрович вийшов за її межі у майбутнє, здійснивши упровадження авторської концепції, в якій поєднувалися ідеї гуманістичної та особистісно орієнтованої педагогіки. Найповніше цей прогностичний злет відобразився у розробленій ним системі роботи з «важкими» (в прямому й переносному сенсі) дітьми (тугодуми, гіперрухливі, діти з психічними вадами і розумовою недорозвиненістю, з ускладненими долями). «Наблизити максимально педагогічну теорію до психічних, духовних потреб таких дітей – ось що було в Павлівській школі основою для розвитку гуманності, людяності» – наголошує академік НАПН України О. Сухомлинська [30, с. 74].

Із творів В. Сухомлинського [31; 32; 33; 35; 37; 36] постає, що методом лонгітюдних психолого-педагогічних спостережень за старшими дошкільнятами та учнями молодших класів, а також внаслідок планомірно проведених спеціальних розвивальних занять з дітьми, котрі мали проблеми з навчанням, запам'ятовуванням матеріалу тощо, В. Сухомлинський сформулював твердження: «у маленької людини, яка переживає подив, захват від величі і простоти істини, поступово покращується пам'ять» [37, с. 257]. Цей висновок вважаємо відкриттям важливої психолого-педагогічної закономірності, оскільки педагог зміг обґрунтувати повторюваний зв'язок явищ у становленні й розвитку мислення дитини. А саме: на тлі пережитої позитивної емоції (подив, захоплення, радість маленького відкриття), що має повторюватися багаторазово і систематично, у дітей з недорозвиненням розумових здібностей, зі зниженою пам'яттю відбувається її покращення та розвиток [37]. На конкретних, науково обґрунтованих прикладах зі свого педагогічного досвіду, В. Сухомлинський довів встановлену ним вирішальну роль казки, поетичного слова у розвитку мислення й уяви молодших школярів: «Мозок, на який вам вдалося вплинути чарівним поетичним словом, набуває здатності до запам'ятовування» [37, с. 258], а останнє тим сильніше, чим менш виразно перед дітьми постає вимога (або й зовсім не ставиться) «запам'ятати».

Створені в Павлівській школі за його ініціативи, але творчими руками самих учнів, Куточок Краси і Кімната казок, де педагог збирав дітей з проблемами в навчанні для слухання казок і самостійного їх складання, стали не тільки справжньою науковою лабораторією, а й своєрідним, дуже ефективним центром реабілітації і корекції розумового розвитку учнів з особливими потребами.

Пізнавально-емоційні процеси на початковому етапі підготовки дітей до першого класу у славнозвісній «школі під блакитним небом» [34] педагог збагачував розповідями їм казок і одночасним їх малюванням, що посилювало ефективність властивого дітям мислення образами. В. Сухомлинський поцінував казку як «свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки й мови» [36, с. 33]. Ще могутнішим було застосування такої педагогічної методики для розвитку недоумкуватих дітей, яке педагог не уявляв без «подорожей до джерела поетичного слова».

Тонкий психологізм педагогічних розмислів В. Сухомлинського був не лише результатом властивої йому виняткової інтуїтивності й чутливості, а й результатом глибокого вивчення здобутків сучасної йому психології. Він писав, що споглядання і слухання, переживання побаченого і почутого у процесі подорожей в світ краси (екскурсії і походи на луки, на берег ставка і річки, у тінисту діброву, у плодовий сад, у поле в різні пори року, спостереження, аналіз явищ природи) приносить дітям важливі відкриття, а реакція «ніжних клітин їхнього мозку» на об'єкти сприймання настільки чутлива, що «нормально працювати вони можуть

лише за умови, коли об'єктом сприймання, осмислення є образ, що його можна бачити, чути, до якого можна доторкнутися» [36, с. 34].

Пояснюючи «дивовижно швидке переключення нервової енергії нейронів» як процес думання, В. Сухомлинський наполягав, що таке переключення можливе лише тоді, коли перед дитиною або наочний, реальний образ, або ж настільки яскраво створений словесний образ, що дитина немовби бачить, чує, відчуває на дотик те, про що розповідають» [там само].

Перш ніж підсумувати здобутки українських дослідників у галузі педагогічної психології 1960-х років, нагадаємо, що саме тоді (після Міжнародного психологічного конгресу, що пройшов у 1966 р. в Москві) відбулося повернення радянської психології у світове фахове співтовариство після тривалої наукової ізоляції [22, с. 279-280]. Певне вивільнення наукової думки позитивно вплинуло й на подальший розвиток української психологічної науки. Однак, як стверджують історики психології А. Петровський і М. Ярошевський, партократичний тиск на психологічну спільноту не послабився. Сумним свідченням цього стала й доля В. Сухомлинського. У жодній країні за межами так званого «соцтабору» розвиток науки не знаходився у такій залежності від змін у політичному житті суспільства, як у країнах з більшовицькою ідеологією [22, с. 273].

Отже, в Україні плідно займалися вивченням переважно різних часткових питань психології навчання і виховання школярів і дітей дошкільного віку, що можна визначати як функціоналізм [22]. У той самий час в науково-дослідних установах Москви і Ленінграду, де, втім, було зосереджено значний науковий потенціал, здійснювалися фундаментальні експериментальні психолого-педагогічні дослідження, розроблялися масштабні питання вивчення фізіологічних механізмів мислення, індивідуально-типологічних властивостей нервової системи, психології чуттєвого пізнання людиною світу, діяльнісного підходу до встановлення онтогенезу і філогенезу психічного розвитку особистості [14]. Однак зазначеним здобуткам теж значною мірою був характерний функціоналізм [22, с. 282-285]. І все ж у цей період закладалися підґрунтя для розроблення у майбутньому суб'єктного підходу до навчання і виховання, поширення ідей розвивального навчання, особистісно орієнтованої та гуманістичної педагогіки, педагогіки співробітництва. Яскравим доказом цього є психолого-педагогічна спадщина В. Сухомлинського, а також напрацювання українських психологів.

Список використаних джерел

1. Балацька Л.К. Особливості уяви молодших школярів / Л.К. Балацька // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.4. – К.: В-во «Рад. Школа», 1967. – С. 48-57.
2. Балл Г.А. Научная школа Г.С. Костюка: методологические уроки / Г.А. Балл // Психология в радиогуманистической перспективе: избр. работы. – К.: Изд-во Основа, 2006. – С. 82-91.
3. Богуславська Б.А. Психологічні основи індивідуалізації навчання читання / Б.А. Богуславська // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.4. – К.: В-во «Рад. Школа», 1967. – С. 31-38.
4. Гончаров Н. Дифференцировать обучение на втором этапе среднего образования / Н. Гончаров, А. Леонтьев // Из истории педагогической мысли России (1941-1985 гг.) / под общ. ред. акад. М.И. Кондакова. – У 4-х кн. – Кн. 2. – М.: Изд-во ИТПИМИО РАО, 1993. – С. 207-211.
5. Дічек Н.П. Внесок вітчизняної експериментальної педагогіки в обґрунтування необхідності індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу (кінець XIX-1917 р.) // Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX-перша третина XX ст.): [колективна монографія]. – К.: Пед. думка, 2013. – С. 32-73.
6. Дічек Н.П. Психолого-педагогічні дослідження в УРСР у контексті індивідуалізації шкільного навчального процесу (1945- початок 1950-х років) / Н.П. Дічек // Рідна школа. – 2013. – №11. – С. 29-37.

7. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР // Керівні матеріали про школу / упор. Є.С. Березняк, Г.К. Гончаренко, О.Г. Сивець. – К.: В-во «Рад. школа», 1966. – С. 61-92.
8. Киричук О.І. Вивчення навчальних інтересів у дітей молодшого шкільного віку / О.І. Киричук // Радянська школа. – 1967. – № 3. – С. 1-7.
9. Кондратюк О. Педагогічне стимулювання в процесі формування поведінки учнів (1963 р.) / О. Кондратюк. – К.: «Рад.школа», 1963. – 158 с.
10. Коберник Г.І. Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах / Г.І. Коберник [теорія і методика: монографія]. – К.: Нак. світ, 2002. – 231 с.
11. Костюк Г.С. Психологические вопросы соединения обучения с производительным трудом / Г.С. Костюк // Вопросы психологии. – 1960. – № 6. – С. 3-21.
12. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г.С. Костюк // Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / за ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – С. 307-3763.
13. Костюк Г.С. Професійне самовизначення як фактор формування особистості / Г.С. Костюк // Радянська школа. – 1967. – № 3. – С. 1-7.
14. Костюк Г.С. Провідні ідеї радянської психології / Г.С. Костюк // Радянська школа. – 1967. – № 11. – С. 22-32.
15. Костюк Г.С. Роль професійного самовизначення в формуванні особистості / Г.С. Костюк // Питання професійної орієнтації учнів. – Київ, 1969. – С. 3-14.
16. Костюк Г.С. Проблема личности в философском и психологическом аспектах / Костюк Г.С. // Избр. психологические труды / Под ред. Л.Н. Прокопиенко. – М.: Педагогика, 1988. – С.76-101.
17. Кульчицький С.В. Спроби реформ (1956-1964) / С.В. Кульчицький // Укр. істор. журнал. – 1998. – №4. – С. 91-103.
18. Кумель Л. Образование в эпоху Хрущева: «оттепель» в педагогике? / Лоран Кумель – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: magazines.russ.ru/nz/2003/kummel.html
19. Максименко С.Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія / С.Д. Максименко. – К.: Вид-й Дім «Слово», 2013. – 592 с.
20. Нечипорук З.С. Професійні інтереси старшокласників / З.С. Нечипорук // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 3. – К.: В-во «Рад. Школа», 1966. – С. 124-128.
21. Ніколенко Д.Ф. Про педагогічні стимули / Д.Ф. Ніколенко // Рад. школа. – 1964. – № 8. – С. 25.
22. Петровский А.В. История и теория психологи / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 416 с.
23. Питання психології: тези доповідей на республіканській психологічній конференції [НДІ психології УРСР; Укр. відділення тов.-ва психологів СРСР]. – К.: Вид. «Рад. Школа», 1964. – 292 с.
24. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти: тези ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР // Керівні матеріали про школу / упор.С.В. Бабич, В.О. Вікторова, С.П. Заволока. –К.: Держ. учб.-пед. в-во «Рад. школа», 1962. – С. 172-199.
25. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти / О.Я. Савченко [підруч. для студентів]. – К.: Грамота, 2012. – 264 с.
26. Синиця І.О. Синтаксична структура усного мовлення учнів 5-8-х класів / І.О. Синиця // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.4. – К.: В-во «Рад. школа», 1967. – С. 58-72.
27. Сіллер В.О. Індивідуальні відмінності в точності виконання арифметичних завдань молодшими школярами / В.О. Сіллер // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип.4. – К.: В-во «Рад. школа». 1967. – С. 11-19.

28. Скрипченко О.В. Зміна динаміки розумового розвитку учнів 1-2-х класів залежно від змісту і методів навчання / О.В. Скрипченко // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 4. – К.: В-во «Рад. школа», 1967. – С. 3-10.
29. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія / за ред. О.В. Скрипченка. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: vvrsc.com.ua/.../skripchenko_o_v-dolinska_i_v..._ta_in.
30. Сухомлинська О. Школа Сухомлинського у Павлиші – погляд крізь призму часу: наук.-популярне видання / Ольга Сухомлинська. – К.: Пед. думка, 2013. – 124 с.
31. Сухомлинський В.О. Людина неповторна / В.О.А. Сухомлинський // Обережно: дитина! В.О. Сухомлинський про важких дітей: тамат. зб. – Луганськ: ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 40-46.
32. Сухомлинський В.А. На нашей совести человек / В.А. Сухомлинский // Обережно: дитина! В.О. Сухомлинський про важких дітей: тамат. зб. – Луганськ: ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 46-56.
33. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. – Т. 4. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 393-626.
34. Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. – Т. 4. – К.: Рад. школа, 1977. – С.7-391.
35. Сухомлинський В.А. Трудные дети // Обережно: дитина! В.О. Сухомлинський про важких дітей: тамат. зб. – Луганськ: ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 78-83.
36. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. – Т. 3. – К.: Рад.школа, 1977. – С. 9-279.
37. Сухомлинський В.А. Чем лечат мозг – мыслью, трудом, творчеством – или лекарством? (Некоторые итоги 35-летнего исследования) / В.А. Сухомлинский // Обережно: дитина! В.О. Сухомлинський про важких дітей: тамат. зб. – Луганськ: ДЗ «Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка», 2008. – С. 240-263.
38. Унт І.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 191 с.
39. Хрущов М.С. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в країні [Пропозиції, викладені в опублікованій записці товариша М.С. Хрущова, схвалені Президією ЦК КПРС] // Керівні матеріали про школу / упор. С.В. Бабич, В.О. Вікторова, С.П. Заволока. – К.: Держ. учб.-пед. в-во «Рад. школа», 1962. – С. 158-171.
40. Ящишин О.О. роль пізнання учнями своїх психічних якостей у свідомому виборі професії / О.О. Ящишин // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 3. – К.: В-во «Рад. Школа», 1966. – С. 129-137.
41. ЦДАВО України. НИИ психологии института психологии УССР Министерства просвещения УССР. Стенограмма засідання вчених Рад Інституту педагогіки та Інституту психології» (від 11 грудня 1958 р.). – Ф.5141, оп.1, спр.129, 43 арк.

The article deals with the unexplored history of development of researches on educational psychology in Ukraine in the 1960-th in the aspects of individualization of the educational process in school.

On the background of the socio-historical realities of the under reviewed period were characterized subjects, methods and the results of Ukrainian researches, determined their role in preparing the move to subsequent qualitative changes in the direction of scale studying return of personality and interpersonal relationships.

Keywords: *educational psychology, individualization of the educational process, ideological indoctrination, functionalism, methods of psychological and pedagogical experiments.*

УДК 379.81.011.33(09)

Корнієнко Т.М.

Kornienko T.

**ОРГАНІЗАЦІЯ ДОЗВІЛЛЯ ШКОЛЯРІВ У ЛІТНІЙ ПЕРІОД
У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

**THE ORGANIZATION OF THE STUDENTS' LEISURE TIME
IN THE SECOND PART OF THE XIXth – AT THE BEGINNING
OF THE XXth CENTURY**

У статті висвітлюються питання організації дозвілля школярів під час літніх канікул у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття. Звертається увага на причини організації здоров'я відновлювальної дозвіллевої діяльності учнів. Подаються приклади наукового підходу до раціонального розподілу часу занять та відпочинку школярів. Описуються комплексні заклади дозвілля, що забезпечували зайнятість дітей у межах міста та за ним. Характеризуються соціально-педагогічні можливості дитячих садів, майданчиків для ігор, літніх дитячих колоній для відновлення фізичного та психологічного стану вихованців, створення умов для їх саморозвитку, самовиховання та самореалізації. В окремих випадках, педагогічно контрольоване забезпечення дозвіллевої зайнятості школярів дозволяло керівникам-організаторам здійснювати з ними необхідну корекційну роботу. Показано важливість забезпечення оздоровчим та педагогічно доцільним відпочинком дітей із незаможних верств населення. Рухливі ігри, фізичні заняття, заняття прикладною діяльністю, творчістю виступали найпоширенішими формами організації дозвіллевої зайнятості дітей у дитячих садах та ігрових майданчиках. Виділяються особливості роботи літніх дитячих колоній, вимоги до їх діяльності. Головною метою діяльності літніх дитячих колоній визначається відновлення фізичного здоров'я школярів. Вирішенню поставленого завдання слугували: правильний режим дня, повноцінне харчування, педагогічно керована та доцільна організація дозвіллевої зайнятості відпочиваючих дітей. Поширеними формами дозвіллевої діяльності виступали: читання книг та журналів; організація ігрової діяльності; екскурсії, прогулянки, походи; купання в річці чи озері; риболовля; сільськогосподарські роботи; творчі заняття; заняття прикладною діяльністю тощо. Особливе місце у роботі літніх колоній починає відводитися дитячому самоврядуванню. Наведено окремі приклади діяльності дитячих садів, майданчиків для ігор, літніх дитячих колоній. Звертається увага на труднощі функціонування даних видів дозвіллевої зайнятості дітей шкільного віку під час літніх канікул.

Ключові слова: дозвілля, дозвіллева діяльність, форми дозвілля, літні канікули, школярі.

Сучасне суспільство висуває до сфери освіти нові вимоги, пов'язані з тими змінами, що відбуваються у науковій, соціальній, економічній та ін. сферах життєдіяльності. Відповідно, навчальні програми для школярів стають не просто насиченими, а інколи, перенасиченими навчальною інформацією. Як свідчать дослідження останніх років, у дітей-першокласників уже через місяць навчання в школі спостерігається погіршення настрою, дратівливість, втомлюваність, скарги на головний та інші болі, втрата апетиту тощо. Збільшення розумового напруження та загальної кількості часу, який дитині доводиться проводити в шкільних стінах зовсім не компенсується відпочинком та руховою активністю. Так, дослідження серед першокласників засвідчили, що з початком шкільного навчання діти стали перебувати на свіжому повітрі менше двох годин (63,9%) та менше однієї години на добу (8,6%) при мінімально рекомендованих трьох годинах. На жаль, навіть той невеликий проміжок вільного часу використовується школярами не доцільно. Так, лише 50,7% дітей надають перевагу активному

відпочинку (рухливі ігри, прогулянки тощо), решта – телевізору або комп'ютеру. Критичність ситуації, що складається, підтверджують дані державної статистики: при щорічному зменшенні кількості дітей віком до 17 років показник рівня їх захворюваності збільшується. Академія медичних наук України констатує, що 80% випускників шкіл мають хронічні захворювання. Все це підкреслює значення раціонального розподілу часу дитини та необхідність організації здоров'язберігаючої та здоров'явідновлюючої дозвіллевої діяльності.

Про актуальність зазначеної проблеми свідчить зростання інтересу вітчизняних і зарубіжних учених до її вивчення. У цьому контексті науковцями досліджується досить широкий спектр питань, зокрема: сутність, структура та функції дозвіллевої діяльності (І. Бойчев, О. Молчан, Б. Титов, Г. Усачова, Н. Яременко та ін.); психолого-педагогічні аспекти дозвілля, його роль у розвитку та самореалізації особистості (М. Каплан, В. Кірсанов, О. Сасихов, В. Тріудій, Н. Цимбалюк та ін.); організація дозвіллевої діяльності школярів (С. Ашмаков, Г. Волощенко, В. Коротеєва, В. Лукмонова, Г. Майборода, та ін.).

Суттєвий внесок у дослідження питань організації дозвіллевої діяльності школярів зробили вчені того часу О. Віреніус, Б. Грінченко, І. Іваницький, П. Каптерев, Є. Лозинський, Т. Лубенець, П. Міжуєв, С. Покровський, І. Радецький, Н. Цабель та інші.

Однак, на наш погляд, питання організації дозвіллевої діяльності дітей під час літніх канікул не було розкрито загалом.

Метою нашого дослідження є висвітлення стану дозвіллевої зайнятості дітей шкільного віку під час літніх канікул.

Аналіз історико-педагогічної літератури показав, що питання раціонального використання дозвіллевого часу посідали чинне місце серед педагогічних проблем другої половини XIX – початку XX століття. О. Віреніус у своїй праці «Праця з точки зору естетичного» (1904 р.), обґрунтовуючи значення вільного часу в житті людини, показуючи важливість його правильного використання, подає розроблений ним детальний розпорядок дня учня. Відповідно до нього, за день в учня повинно бути 3 год класних занять, 2 год 15 хв позакласних занять, 1 год читання, 2 год рекреації, 2 год відпочинку, 1 год ігор, 1 год 30 хв розваг. Загалом на 6 год 15 хв розумового навантаження учень повинен мати 6 год 30 хв вільного часу [1]. Саме така організація дня дитини дозволяє, на думку автора, успішно засвоювати навчальну програму, не викликає перевтоми і не шкодить фізичному розвитку школяра.

Однак, як свідчить тогочасна практика роботи навчальних закладів, такий розподіл часу навчання та відпочинку не відповідав дійсності. У 1914 році міністерством Народної Просвіти були внесені зміни щодо тривалості уроків та перерв. Так, термін уроку не повинен був перевищувати 50 хв, велика перерва тривати 30 хв, а решта – по 10 хв [2, с. 100].

Вирішити проблеми фізичного та психічного виснаження школярів мала педагогічно організована здоров'явідновлювальна дозвіллева діяльність. Найкращі можливості для цього мали літні канікули. Для цього влітку розгортали свою діяльність Дитячі сади, арени та майданчики для ігор, літні дитячі колонії. Усі ці комплексні дозвіллеві заклади організовувалися різними громадськими організаціями та об'єднаннями, органами місцевої влади, окремими громадянами, комітетами грамотності, попечительства, приватними меценатами із залученням педагогічних працівників.

У Російській імперії обивательські літні майданчики або майданчики для ігор у садах створювалися за зразком англійських дитячих майданчиків. Вік відвідувачів коливався від 4 до 14-15 років. За соціальним показником переважали діти із матеріально незабезпечених сімей – діти бідноти. Ігрова діяльність на таких майданчиках організовувалася спеціально підготовленими керівниками та керівницями. На деяких майданчиках ігри для дівчаток та хлопчиків організовувались у різні дні. Діти мали змогу грати в групові ігри, які їм пропонували керівники, або гратися індивідуально з іграшками, які надавали організатори майданчика. Окрім організації дозвіллевої діяльності, відвідувачі обивательських літніх майданчиків

мали змогу отримати «фізичне підкріплення» у вигляді чаю та хліба, що надавалося місцевою владою безкоштовно [5].

Перший Дитячий сад було відкрито у 1887 році в Одесі. Ігрові майданчики, що створювалися при таких садах, були облаштовані не лише для проведення ігор, а й для спортивних занять. Така організація дозвілєвої діяльності забезпечувала зайнятість дітей, сприяла тривалому перебуванню на свіжому повітрі, активній спортивно-оздоровчій діяльності, що сприяло зміцненню їх здоров'я та фізичному розвитку. Вік відвідувачів у більшості випадків не регламентувався. Організація роботи у різних садах була різною. Так, у Миколаївському дитячому саду (м. Одеса) два рази на тиждень – по вівторках та суботах – влаштовувалися танці для дітей під керівництвом учителя танців [5]. У деяких інших садах дітей ділили на групи залежно від віку та статі. Кожна така група знаходилась під керівництвом спеціального вихователя-організатора, який не лише організовував цікаву ігрову діяльність, а й займався зі своїми вихованцями різними «легкими заняттями»: вишивкою, плетінням із кольорового паперу, виготовленням різноманітних виробів тощо [5].

Ще одним комплексним закладом для оздоровлення учнів та розумної організації їх дозвілля у другій половині XIX – на початку XX століття були дитячі літні колонії. За період літніх канікул у колоніях організовувалося 2-3 оздоровчі зміни. Провідним завданням дитячої літньої колонії було покращення фізичного стану вихованців навчальних закладів. Відтак до колонії зазвичай потрапляли діти з незадовільним станом здоров'я. Найчастіше це були діти із незможних родин. Наприклад, у звіті про літню кампанію 1907 року Комітету літніх шкільних колоній Харківського товариства поширення в народі грамотності зазначалося, що із 43 дітей, які прибули на оздоровлення, близько 20% не отримували вдома регулярно гарячої їжі, близько 90% не отримували вечері, близько 75% жили в антисанітарних умовах тощо [3].

Розташовувалися літні шкільні колонії за містом, тому діти мали змогу цілий день (якщо дозволяли погодні умови) перебувати на свіжому повітрі. Для реалізації оздоровчого завдання, з боку медичного та педагогічного персоналу шкільних колоній, проводилася робота з відновлення здоров'я дитини. Для цього в колоніях періодично проводилися медичні огляди вихованців, контроль за якістю їжі та кількістю її споживання, запроваджувалися заняття ранковою гімнастикою, різноманітні оздоровчі процедури (купання, загорання) тощо. Якщо за висновком лікарів, здоров'я дитини за одну зміну не покращувалося, то вона залишалася на наступну.

Окрім організації здоров'явідновлюючої роботи, поширеними формами роботи в шкільній колонії були: читання книг та журналів; організація ігрової діяльності; екскурсії, прогулянки, походи; купання в річці чи озері; риболовля; сільськогосподарські роботи (наприклад, робота в саду чи на городі колонії, допомога жителям сусідніх сіл та ін.); творчі заняття (наприклад, спів); заняття прикладною діяльністю (плетіння кошиків, сіток та ін.) тощо [3].

Педагогічна організація життєдіяльності дітей у літніх колоніях вимагала дотримання певного режиму дня. Наприклад, у літніх колоніях Харківської губернії режим дня вихованців був таким: 8.00 – підйом, 8.30 – ранковий туалет, 8.30 – 9.00 – заняття гімнастикою, 9.00-10.00 – ранковий чай, 10.00-11.00 – прибирання кімнат, території тощо, 11.00-13.00 – купання, сонячні ванни, 13.00-14.00 – обід, 14.00-17.00 – прогулянка, 17.00-18.00 – вечірній чай, 18.00-21.00 – вільний час (з якого 1-1,5 год відводилися на спільні ігри), 21.00-22.00 – вечірній спів [3].

Варто зауважити, що режимна організація життя дітей у різних літніх колоніях мала свої особливості. На початку XX століття керівники багатьох дитячих колоній велику роль відводили дитячому самоврядуванню. Таким чином, діти мали змогу вирішувати важливі питання, розвивати навички самообслуговування, у них виховувались любов і повага до праці, лідерські та особистісні якості.

Питання функціонування літніх дитячих колоній, їх психолого-педагогічний потенціал для здоров'язберігаючої та здоров'явідновлюючої роботи постійно були в колі зору різноманітних комітетів, які опікувалися їхньою діяльністю. На засіданнях комітетів обговорювалися

результати літніх оздоровчих кампаній, заслуховувалися звіти керівників колоній, робилися спроби розробки своєрідних програм діяльності літніх колоній для якнайкращої реалізації поставлених перед ними завдань.

Так, наприклад, на засіданні Комітету шкільних колоній Харківського товариства поширення в народі грамотності обговорювалися ті види дозвіллевої діяльності, які є найдоцільнішими і обов'язковими до застосування в діяльності літніх дитячих колоній. Всі види дозвіллевої діяльності були поділені на чотири великі групи: праця, ігри, прогулянки та екскурсії, заняття в приміщенні або на свіжому повітрі. Група «праця» включала: 1) прибирання ліжок, кімнат і посуду (прибирання кімнат має бути вологим, а мити підлогу дозволялося тільки старшим дітям); 2) ремонт одягу і білизни (рекомендовано тільки для старших дівчаток); 3) допомога на кухні при приготуванні їжі, прання дрібної білизни (для старших дітей); 4) робота на городі, у квітниках і саду (сапування, поливання, обгортання, підрізка і підв'язування); 5) прибирання зовнішніх частин споруди (галерей, веранди, порогу), двору, саду; 6) участь у сільських польових роботах сусідів (згрібання та перевертання сіна, збір снопів тощо). Групу «ігри» складали: 1) рухливі ігри (бажано використовувати тільки цікаві та корисні ігри), 2) корисні рухи (соколина гімнастика), що не вимагають великої напруги й підготовки. Даний вид ігрової діяльності потребує поділу дітей на групи; 3) гімнастика на апаратах (трапеції, кільцар, драбина та ін.); 4) біг на перегонки, стрибки з поступовим збільшенням відстані на рівній поверхні і з перешкодами (через мотузку, канавки тощо); 5) гігантські кроки (за умови дотримання помірності). Група «прогулянки та екскурсії»: 1) прогулянки в полі (мають супроводжуватися розповідями про вирощування сільськогосподарських рослин, спостереженням за їх ростом й дозріванням; розповідями про сільськогосподарські роботи й спостереження за ними); 2) збір квітів, розповіді про квіти, які зустрічаються; виготовлення букетів та матеріалу для гербаріїв; 3) збір зразків ґрунту та каміння, спостереження, якщо можливо, за чергуванням ґрунтових порід з роз'ясненням, огляд ярів, розповідь про їх утворення та ін.; 4) знайомство з джерелами, пояснення їх виникнення та охорони; 5) прогулянка до лісу з метою ознайомлення з різними представниками хвойних та листяних лісів, збір ягід і грибів, знайомство з отруйними грибами, збір листочків, шишок, квітів і плодів; розповіді про них; 6) знайомство із тваринами, птахами, комахами, які найчастіше зустрічаються на даній території, розповіді про них; 7) прогулянка до річки, озера чи ставка; розповіді про їх утворення або походження, значення та охорону; риболовля; знайомство із місцевими рибами й рибами взагалі (за картинками); болота, їх утворення і значення; висушування боліт; тварини та птахи водойм; 8) прогулянка з метою огляду і знайомства зі спорудами і закладами, які розташовані на місцевості, де знаходиться колонія, наприклад: місцеві садові розсадники, пасіка, вітряний або водяний млини, фабрики, заводи, старовинні споруди, пам'ятники, просвітницькі та інші заклади тощо. Група «заняття в приміщенні або на свіжому повітрі» передбачала виконання різних видів прикладної діяльності (малювання, ліплення, плетіння, складання гербаріїв, колекцій тощо), читання (самостійне або керівником); спілкування (обговорення прогулянок, вражень, цікаві розповіді); творчі заняття (спів, танці, вистави, свята тощо) [4].

Театральна творчість як форма дозвіллевої діяльності широко використовувалася в роботі шкільних колоній. Так, С. Шацький у 1905 р., а пізніше у 1911-1914 роках у колоніях у Щелково та «Бадьоре життя» разом зі своїми колегами широко використовували театральну діяльність під час організації літнього відпочинку дітей. У колонії в Щелково (1905 р.) діти самостійно обирали сценки та п'єси, які потім ставили. По-іншому відбувалося зародження аматорської театральної діяльності в колонії «Бадьоре життя». За свідченням С. Шацького, діти вже в перший вечір під час знайомства розкривали свої творчі здібності: декламували, розповідали вірші, грали на музичних інструментах тощо. Наступним етапом була постановка казки «Спляча красуня», «Білосніжка, або спляча царівна», «Василиса Премудра» та ін., і лише після цього вихованці колонії робили спробу поставити виставу за власним сценарієм [7].

Розглядаючи заняття садівництвом та городництвом, тогочасні педагоги, окрім загального виховного значення, корисності для фізичного здоров'я, відмічали їх розвивальні можливості, зокрема для розвитку спостережливості, що дозволяє «дивитись і бачити» [6, с. 31]. Такі заняття, на їх думку, корисні для міських школярів особливо під час канікул, адже дають можливість учням замість «невиховного шастання» по вулиці, проводити час приємно і корисно як у фізичному, так і у виховному відношеннях [6, с. 35].

Безперечно, діяльність літніх дитячих колоній, Дитячих садів, майданчиків для ігор – все це сприяло забезпеченню довіллевої зайнятості дітей під час літніх шкільних канікул, дозволяло здійснювати педагогічно керовану та контрольовану діяльність, яка сприяла як розвитку особистості вихованця, так і дозволяла певним чином здійснювати корекційну роботу, якщо того потребувала ситуація. Проте, як свідчать історичні джерела, дана організація довіллевої діяльності мала свої проблеми та недоліки: при організації роботи виникало багато труднощів (фінансування, місце для розташування, матеріальне забезпечення тощо), а також не вистачало кваліфікованих кадрів та ін.

Отже, аналіз історико-педагогічних джерел другої половини XIX – початку XX століття засвідчив, що питання організації довіллі дітей під час літніх канікул посідали вагоме місце серед педагогічних проблем того часу. Спільними зусиллями місцевої влади, громадських об'єднань та організацій, приватного меценатства для школярів влітку створювалися та функціонували комплексні «заклади» для забезпечення довіллевих потреб дітей, створювалися умови для їх розвитку та самореалізації.

Напрямом подальшої розробки проблеми вважаємо розкриття особливостей реалізації тогочасних ідей у сучасній практиці організації літнього відпочинку дітей.

Список використаних джерел

1. Вирениус А.С. Труд с точки зрения этической / А.С. Вирениус. – С.-Петербург, 1904. – 112 с.
2. Державний архів Харківської області Ф. 266 Канцелярія директора народних училищ Харківської губернії 1805 – 1917. оп. № 1. спр. 872 Циркуляри и распоряжения Министерства Народного просвещения, 1914, арк. 39; 45-46; 94; 100; 105; 127.
3. Державний архів Харківської області Ф. 200 Харківське товариство розповсюдження в народі письменності 1869-1920. оп. № 1. спр. 315. О проведении летней оздоровительной кампании. Доклад, диаграммы, 1907, арк. 1-43.
4. Державний архів Харківської області Ф. 200 Харківське товариство розповсюдження в народі письменності 1869-1920. оп. № 1. спр. 364. О задачах и правильном устройстве летних школьных колоний. Доклад Н.А. Ширяева, 1910, арк. 1-50.
5. Общественные детский игры и их воспитательное значение. – К., 1896. – 50 с.
6. Христианович П. Опыт устройства общеобразовательной школы с целью большей подготовки учащихся к жизни (Приложение) / П. Христианович // Вестник воспитания. – 1894. – № 5. – С. 3-38.
7. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: В 4-х т. Т. 1 / С.Т. Шацкий ; под ред. И.А. Каирова, Л.Н. Скаткина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1962. – 304 с.

The article deals with the items of the students' leisure activities during their summer holidays in the second part of the XIXth century-at the beginning of the XXth century. Attention is paid to the reasons of organizing of leisure activity to restore students' health. The examples of rational scientific approach to the allocation time of students' work and leisure activity are presented. The integrated institutional of leisure are described. They provided the involvement of children into different kinds of leisure time activities in the city or in the country. Social and educational opportunities of play grounds and children colonies for the restoring physical and psychological pupils' conditions for their selfdevelopment, selfeducation and self-fulfillment are characterized. Sometimes, pedagogically controlled students' leisure activity helped to carry out the necessary corrective work with them. The importance of health and pedagogically appropriate of

poor students' leisure activity is shown. It mentions that such forms of organizing students' leisure activity as outdoor games, physical exercises, creative activities in the kindergartens and play grounds were the most popular. The peculiarities of the work of children summer colonies and the demands to their activities are stressed. The main purpose of children summer colonies activity is to restore students' health. The correct regime, nutrition and organizing the pedagogically appropriate of students' leisure activity achieved the purpose. It points out that the widest forms of leisure activity were reading books and magazines; organizing play activity; excursions, walks, hikes; swimming in the river or lake; fishing; agricultural work; creative lessons and so on. It should be noted that a special place in the children's summer colonies begins to take children's government. Some examples of the play grounds and children's summer colonies activity are shown. Much attention is given to the difficulties of functioning of the given types of students' leisure activity during their summer holidays.

Keywords: leisure, leisure activities, form of leisure, summer holidays, students.

УДК 373.2.015.31:78

Кривошея Н.Б.

Kryvosheia N.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SENIOR PRESCHOOLEES' CREATIVE MUSICAL ABILITIES DEVELOPMENT

У статті розкривається проблема створення педагогічних умов для розвитку творчих музичних здібностей старших дошкільників. Розкрито сутність понять «музичність», різні наукові підходи до структурування музичних здібностей. Автором коротко охарактеризовано загальнотеоретичні та методичні підходи до проблеми розвитку музичних здібностей дітей. Визначено психолого-педагогічні умови впливу українського фольклору на розвиток творчих музичних здібностей дітей старшого дошкільного віку. Розроблено ефективну педагогічну технологію розвитку творчих здібностей дошкільників, яка складається з двох етапів, розвиваючого та репродуктивно-творчого. Обґрунтовано, що ефективність процесу розвитку музичної творчості сприяє емоційно насичена атмосфера музичних занять у дошкільному навчальному закладі; збагачення музичного досвіду дітей; індивідуально-диференційований підхід до дітей, синтез творчих завдань із спеціальними вправами з розвитку музично-слухових уявлень дітей та інше.

Ключові слова: дитина дошкільного віку, музичність, музичний досвід дітей, музичний розвиток дітей, творча музична діяльність, творчі музичні здібності.

Теоретико-експериментальні дослідження у сфері закономірностей розвитку людини свідчать, що лише свідомо оволодіваючи в доцільно організованому виховному процесі здобутками культури, дитина розвиває свої сутнісні сили, стає повноцінною особистістю.

Автори програм виховання дітей дошкільного віку у дошкільних навчальних закладах вважають створення умов для розвитку творчої активності, музичних здібностей у різних видах музичної діяльності одним із важливих напрямів виховання. Адже музично-естетична діяльність дитини є цілісною системою, в якій всі види музичної діяльності у поєднанні їх змістовного, мотиваційного та операціонального моментів спрямовані на розвиток і виховання звукообразності музичного сприймання, мислення, уяви і фантазії, творчої активності, ініці-

ативності, сприйнятливості до краси музичного мистецтва, а через неї до краси людських почуттів і відношень, спрямованості на збереження і творення краси в житті.

Музичні здібності несуть в собі підвищену сенсорну чутливість, емоційну чутливість по відношенню до тих людей, з якими спілкується дитина. Вони проявляються дуже рано і тому становлять фундамент для психічного розвитку дитини. Музичні здібності, маючи комунікативний характер, несуть у собі комунікативні можливості, що дозволяє дитині легше входити в новий для неї світ, адаптуватися в ньому.

У спеціальних психологічних і педагогічних дослідженнях (В. Бехтерев, О. Запорожець, П. Сімонов, Б. Теплов та ін.) музичному вихованню надається принципово важливе значення в загальному розвитку дітей дошкільного віку; розкриваються різні питання, які пов'язані з розвитком творчих здібностей дітей. На думку дослідників, для творчості дитини важливий не скільки результат, скільки сам процес творчої діяльності. Творча діяльність передбачає наявність комплексу складних особистих якостей, які обумовлюють прояви потреби, ініціативи, активності дітей при створенні ними певного творчого «продукту» (І. Волков, М. Кузнецов, В. Моляко та ін.).

За визначенням Б. Теплова, структура музичних здібностей складається з відчуття ладу (тобто здатності емоційно розрізнати ладові функції звуків мелодії або відчувати емоційну виразність звукового руху, що виявляється в емоційному «пізнаванні» мелодії), музично-слухового уявлення (тобто здатності довільно користуватися слуховими уявленнями, які відображають звуковисотний рух, що виражається в точному відтворенні мелодії на слух) і музично-ритмічного відчуття (тобто здатності активно (у рухах) переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму і точно відтворювати його). При цьому здатність емоційно відгукуватися на музику, переживати її як враження певного змісту складає центр музичності, тобто здатність сприймати смисловий зміст музики [4].

Дослідниця С. Науменко визначає музичність як систему ієрархічно супідрядних загальних і спеціальних (власне музичних) здібностей. До загальних вона відносить естетичний смак, здатність творчо сприймати художню сутність музики, давати естетичні оцінки, а до спеціальних – музичний слух (ритмічний, мелодійний, гармонійний), творчу уяву, емоційність, відчуття цілого [2].

Вивчаючи різні підходи до структурування музичних здібностей, слід згадати дослідження Н. Ветлугіної та її співробітників, у яких була визначена структура музичних здібностей відповідно до основних видів музичної діяльності. Серед них: сприйняття, виконання, музичної імпровізації (творчості). Такий підхід відповідає психологічній характеристиці музичної діяльності сприйняття (в даному випадку – слухового, аудіального сприйняття, тобто – діяльності слухання), репродуктивної музичної діяльності (виконавського музикування) і продуктивної, творчої, креативної музичної діяльності (імпровізаційного музикування, творчості) [1].

Загальнотеоретичні та методичні підходи до проблеми ми визначаємо виходячи з того, що творча особистість не може бути сформована стихійно. Цей процес потребує спеціальної організації навчання і виховання кожної дитини. При цьому специфіка творчих здібностей полягає не тільки в збереженні індивідуальних задатків, а й у забезпеченні процесу функціонування творчої діяльності.

Музичний генотип умовно розглядається як сукупність спадкових музичних структур і засобів, які поколіннями передавалися в народі. Оскільки зміст музики як виду мистецтва становлять людські емоції, настрої і почуття, то музичні виражальні засоби (ритм, лад, гармонія тощо) є похідними від них. Музика має схожу з мовою інтонаційну природу. Подібно процесу оволодіння мовою, для якого необхідне мовленнєве середовище, щоб полюбити музику, дитина повинна мати досвід сприйняття музичних творів різних епох і стилів, звикнути до її інтонацій, співчувати настроям. При цьому дуже важливо використовувати у роботі з дітьми повноцінну в художньому відношенні музику. Це, перш за все, народні твори.

Звертання до музичного фольклору у вихованні дошкільників відкриває широкі можливості педагогічної творчості, пошуку інноваційних методів навчання й виховання.

Народну пісню не можна нічим замінити, особливо на початковому етапі виховання дитини. Рідна мова і народна пісня повинні бути присутні у вихованні маленьких дітей аж до їх підліткового і юнацького віку. Тільки в цьому випадку дитина виростає здоровою морально. Фольклор є діючим засобом виховання національного характеру мислення, моральності, патріотизму, естетичної самосвідомості. Оволодіння рідною мовою повинне відбуватися одночасно з навчанням рідній музичній мові. Творча природа фольклору велика: для кожної, навіть самої маленької дитини, вона дає творчий стимул до розвитку. Дитячі колісанки, забавлянки, утішки – це своєрідний скарб народної педагогіки, що знайшов доступні для дитини слова і поетичні образи [3].

Цікаво відзначити, що цілий шар пісень має чітко виражену виховну спрямованість. Коліскові пісні, забавлянки, утішки, колісанки, примовки, скоромовки, лічилки, пісні-ігри готують дитину до життя. Традиції українського народу, його історичне минуле, елементи селянської праці, національно-психологічні риси знаходять висвітлення в дитячих піснях.

Яскрава образність музичної мови фольклорних наспівів, їхнє виконання, що включає елементи гри, танцю, декламації, барвисті костюми роблять їх доступними для розуміння і виконання дітьми різного віку, починаючи з молодшого. Ці традиції народного виконавства диктують комплексний підхід до процесу навчання.

Аналіз наукової літератури й практики музичного виховання дошкільників дозволив виявити низку протиріч між: потенціальними можливостями дітей у прояві музичних творчих здібностей і неможливістю їх реалізації у практиці; великими потенціальними можливостями музичного фольклору та обмеженим його використанням у практиці роботи з дітьми в цьому напрямку.

Мета статті – визначити психолого-педагогічні умови впливу української народної музики на розвиток творчих музичних здібностей дітей старшого дошкільного віку у різних видах музичної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дозволив визначити компоненти музичних здібностей та критерії їх оцінки. Серед них: музичний слух (чисте інтуїтивне мелодійної лінії, чуття ладу, діапазон голосу, слухова увага); музична пам'ять (запам'ятовування, впізнавання і відтворення музичного матеріалу, наявність музичного «багажу» пам'яті й уміння ним користуватися); чуття ритму (точність, чіткість передачі ритмічного малюнку); музичний рух (запас танцювальних рухів, умінь з їх допомогою передавати характер того чи іншого музичного образу); творчі навички (вміння скласти мелодію чи ритмічний малюнок, вміння образно мислити і передавати свої почуття у різних видах музичної діяльності). На основі означених компонентів та критеріїв було окреслено рівні розвитку творчих музичних здібностей дітей старшого дошкільного віку.

З метою вивчення рівня музичного розвитку дітей у практиці сучасного дошкільного виховання було проведено констатувальний експеримент. Він містив сім музично-ігрових завдань для дітей, метою яких було виявити: наявність розвиненого мелодійного слуху, діапазону голосу, розвиненої дикції, слухової уваги; розвинутого тембрового слуху; звуковисотного слуху; музичної пам'яті на основі пройденого раніше музичного матеріалу; наявність і розвиненість чуття ритму; творчих навичок, уміння скласти мелодію і ритмічний малюнок на заданий текст; рухових навичок, уміння імпровізувати в рухах, волю виконання рухів.

Результати констатувального зрізу виявили, що діти емоційно скуті при виконанні завдань. Попри внутрішнє бажання займатися музичною діяльністю, в них немає достатнього обсягу елементарних знань, умінь, навичок, які необхідні для занурення у музичну діяльність, немає досвіду музично-творчої діяльності. На цьому етапі в них був відсутній розвинутий мелодійний, тембровий слух; слабо розвинене чуття ритму. Більшість із них не впоралися навіть із найпростішими ритмічними завданнями, багатьом дітям ці завдання здавалися незрозумілими. Діти не

володіють співацькими навичками, мають вузький діапазон голосу, у них не досить розвинена дикція. Під час співу вони не намагалися слухати себе, правильно інтонувати мелодію, багато хто просто кричав, неправильно брав подих. Не було виявлено активної слухової уваги на сприймання музики, що дуже важливо під час навчання музичним навичкам. Діти не виявили вміння слухати і чути музику, аналізувати правильність свого виконання в будь-якому виді музичної діяльності. Немає слухового багажу здобутків музичного фольклору, хоча з багатьма із них вони були раніше ознайомлені, що говорить про не розробленість механізмів музичної пам'яті.

Загалом констатуємо, що музичні здібності дошкільників знаходяться у нерозвиненому стані. Причина цього, на наш погляд, у недостатності музично-образних вражень, відсутності досвіду творчої діяльності, невмінні виявити себе, нерозвиненості спеціальних музичних здібностей.

Ці результати засвідчили необхідність розробки технології розвитку музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку і на її основі – у створенні спеціальної програми.

Експериментальна робота здійснювалася на всіх заняттях на матеріалі українського дитячого музичного фольклору. Застосовувалися всі види музичної діяльності (пісенна, ритмічна, танцювально-пластична, ігрова та інші) у взаємозв'язку й інтегруванні. Використовувався домінуючий вид музичного заняття, на якому провідною формою проведення була ігрова.

Програма містила два етапи. Перший етап – розвивальний (заняття 1-10) – був спрямований на накопичення навичок розвитку спеціальних музичних здібностей (тембрового, звуковисотного слуху, чуття ритму, музичної пам'яті, елементарних співацьких навичок). Заняття проходили у нетрадиційних формах навчання (музичні ігри, музичні загадки і казки), що формувало інтерес до подальшої музичної діяльності і творчості.

Зміст цих занять було побудовано на основі використання музичної казки «Про Ніну, кішку і піаніно» зі включенням українських народних пісень «Ведмідь», «Птиця-синиця», «Зайчик»; музичних загадок «Угадай, чий голос?», «Бубонці», музичної вправи «Коник-стрибунець», музичних ігор «Зайці» (на матеріалі укр. нар. пісень «Танцювала риба з раком», «Повішу я колісоньку», укр. танцю «Гопачок»), «Чудесна драбинка», «Тінь-тінь» (на матеріалі укр. нар. пісн. «Тінь-тінь»), «Довідайся, чий голосок?», «Чия черга?». Деякі заняття були спрямовані на ознайомлення з новими музичними інструментами – «Кішка Мурка і музичні іграшки», «Визнач інструмент». Останнє заняття цього етапу полягало у прослуховуванні музичної казки про Петра-вівчарика і вибору однієї з пісень, які пролунали у казці – діти мали пояснити свій вибір.

Другий етап – репродуктивно-творчий (заняття 11-14) – передбачав занурення дітей у повноцінну творчу діяльність, самостійне використання досвіду музично-творчої діяльності. Так, на першому занятті цього етапу дітям було запропоновано на заданий експериментатором текст доскладати мелодію пісні, закінчити її, а потім скласти повністю нову пісеньку на заданий текст. Під час занять використовували музичні ігри та вправи «Відгадай, хто ми?» (на матеріалі укр. нар. пісень «Козлик», «Я лисичка, я сестричка», «Ведмедик», «Ляльки танцюють», «Півник», «Киця», «Собачка», «Пташка», «Курочка» та ін.), «Веселка з'явилася» (вимовляння з різною інтонацією фраз «Веселка з'явилася», «Сонечко встало», «У мене задзвонив телефон»), «Танцювальна» (створення твору на запропонований текст), «Спробуй відгадати» (обговорення характеру і образу персонажа, що загадується, картини природи тощо), «Зайчику сіренький», «Казкове заклинання». На останньому занятті у ході складання пісні-поспівки на текст, кожна дитина намагалася пояснити образ і характер своєї пісеньки.

Для визначення ефективності розробленої педагогічної технології розвитку творчих музичних здібностей старших дошкільників засобами музичного фольклору було проведено контрольний етап педагогічного експерименту. Отримані результати засвідчили, що у процесі цілеспрямованого систематичного і послідовного навчання за розробленою технологією, у дітей сформувався, на наш погляд, досить високий рівень творчої діяльності.

Діти з високим рівнем розвитку музичних здібностей склали 29,5 % порівняно з 5,7% дітей на констатувальному етапі експерименту. У цих дітей було виявлено добрі вокальні дані, сформовані навички самостійних творчих дій, з'явилась потреба у творчій діяльності. У дітей, віднесених до цього рівня з'явилась творча активність у інших видах художньої діяльності.

Кількість дітей, умовно віднесених нами до середнього рівня, збільшилась на 25,7% (порівняно з результатами констатувального зрізу). До підгрупи дітей з низьким рівнем розвитку музичних здібностей було віднесено лише 15,5% дітей від загальної кількості, що на 49,5% менше порівняно з результатами констатувального зрізу.

Якісний аналіз результатів засвідчив, що експериментальна робота формувального характеру сприяла особистісним змінам дітей, дала можливість їм стати більш активними, ініціативними, здатними до неординарного вирішення поставлених питань, прийняття самостійних рішень.

Зазначимо, що формування творчих музичних здібностей дітей передбачає співтворчість дорослого і дитини, сумісні дії. Із засвоєнням творчого досвіду діти виконують все необхідне для створення цілісної і завершеної композиції. Особливу роль у цьому відіграє українська народна музика, яка впливає на дітей як результат накопичення життєвих вражень, як примірник, що відрізняється певними якостями для пробудження музичної творчості.

Широке використання творів народного музичного мистецтва в експериментальній роботі з дітьми спрямо розширенню і заглибленню музично-слухових уявлень у дітей старшого дошкільного віку. Під час дослідження було встановлено, що на формування і розвиток творчих музичних здібностей дітей впливає ряд педагогічних умов: створення емоційно насиченої атмосфери на музичних заняттях, введення в їх структуру творчих завдань на ігровій основі; збагачення і розширення музичного досвіду дітей; дотримання принципу індивідуального і диференційованого підходу у навчанні дітей; створення умов для творчого використання засвоєних вмінь та навичок; сполучення творчих завдань із спеціальними вправами з розвитку музично-слухових уявлень у дітей, чуття ладу.

Список використаних джерел

1. Ветлугина Н.А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду : учебн. пособие / Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман. – М. : Просвещение, 1983. – 255 с.
2. Науменко С.І. Музично-естетичне виховання дошкільнят. Програма та методичні рекомендації / С.І. Науменко. – К. : Магістр, 1996. – 96 с.
3. Стельмахович М.Г. Українська етнопедагогіка в дитячому садку / М.Г. Стельмахович. – К., 1996. – 255 с.
4. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Избранные труды / Б.М. Теплов. – М. : Музыка, 1969. – 328 с.

The article deals with the problem of creating pedagogical conditions for the development of musical abilities of senior preschoolers. The essence of the concepts «musicality», different scientific approaches to structuring musical abilities are revealed. The author briefly described general theoretical and methodological approaches to the development of musical abilities of children. Psychological and pedagogical conditions of Ukrainian folk music influence on the creative abilities development of senior preschoolers are stated. An effective educational technology of creative abilities development of senior preschoolers is worked out, which consists of two stages, developmental and reproductive and creative. It is proved that emotionally colored atmosphere of music classes in preschool educational establishments; musical experience enrichment of children; individual and differentiated approach to children, synthesis of creative tasks with special exercises for the development of music and auditory representations of children and others are good for the efficiency of the of musical creativity development.

Key words: preschooler, musicality, musical experience of children, musical development of children, creative musical activities, creative musical skills.

УДК 37.03:372.32

Олійник О.М.

Олійник О.

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ УПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

ANALYSIS OF THE RESULTS ACCORDING TO THE PEDAGOGICAL MEANS OF THE FORMATION OF EMOTIONAL CULTURE OF PRESCHOOLERS IN THE PROCESS OF THEATRICAL ACTING

У статті проаналізовано сучасні підходи до формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку, розкрито прояви особистісної культури та компоненти емоційного розвитку дитини. На основі аналізу наукових джерел окреслено проблему формування емоційної культури в педагогічному та психологічному аспектах. Констатовано питання розвитку емоційної культури, як проблеми, що потребує особливої уваги стосовно дітей старшого дошкільного віку, так як саме у цей віковий період дитина активно набуває соціального досвіду взаємодії з навколишнім світом, дорослими, що її оточують та однолітками.

З досвіду практичної роботи доведено, що театралізовані ігри є ефективним педагогічним засобом, здійснюють великий психологічний вплив на формування душевного стану та емоційної культури дитини, різнобічно та ненав'язливо впливають на дитячу особистість. Висвітлено педагогічні можливості театралізованих ігор у розвитку емоційної культури, з урахуванням специфіки відбору педагогічних засобів.

Викладено аналіз результатів упровадження педагогічних умов формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку в процесі театральної діяльності. Охарактеризовано низку суперечностей щодо сформованості емоційної культури старших дошкільників. Обґрунтовано науково-теоретичну характеристику театральної діяльності та запропоновано розробку методичного забезпечення формування емоційної культури дітей у процесі театральної діяльності. Сформульовано експериментальну перевірку ефективності педагогічних умов щодо формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку. Зокрема, охарактеризовані критерії, показники, рівні сформованості емоційної культури, визначено методи діагностики та ефективність експерименту.

Ключові слова: емоційна культура, почуття, емоційний розвиток, театральне мистецтво, театральна діяльність, культури почуттів особистості, дитина старшого дошкільного віку.

Педагогічна наука й освітянська практика довели, що театралізована діяльність – це один з ефективних засобів соціалізації дошкільника в процесі осмислення ним морального підтексту літературного твору, участі у грі, що створює сприятливі умови для природного розвитку. Театралізована діяльність дозволяє стимулювати вихованців дошкільного віку до образного сприйняття навколишнього світу (людей, культурних цінностей, традицій, природи); за допомогою уміло організованої театральної діяльності діти вчаться поважати думку інших людей, фантазувати, уявляти, спілкуватися з оточуючими.

Коллективна театралізована діяльність спрямована на цілісний розвиток особистості дитини, її розкріпачення, самостійну творчість, розвиток провідних психічних процесів; сприяє самопізнанню і самовираженню особистості; посилює адаптаційні здібності, коригує комунікативні якості, допомагає усвідомленню почуття задоволення, радості, успішності [2, с. 12].

На основі аналізу наукових джерел з'ясовано, що окреслена проблема розглядалася як психологічний аспект культури почуттів і емоцій та знайшла своє відображення в працях

Б. Ананьєва, Л. Божович, В. Вілюнаса, Л. Виготського, І. Джидар'ян, Б. Додонова, Я. Рейковського, Б. Теплова, П. Якобсона та ін. У педагогічному аспекті культура почуттів та її питання цікавили зарубіжних педагогів І. Гербарта, Я. Коменського, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, вітчизняних педагогів і діячів культури Г. Ващенко, О. Духновича, Я. Козельського, С. Русову, Г. Сковороду, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Одним із перших, хто почав займатися проблемами емоційного виховання учнів, був В.О. Сухомлинський. Говорячи про гармонію у вихованні особистості, він відмічає необхідність єдності емоційного й інтелектуального, емоційного й естетичного, емоційного й морального. Емоційна культура, естетичні смаки та громадські якості не можуть, за його переконанням, формуватися на ґрунті емоційної бідності; емоційне безкультур'я у ставленні до людей породжує егоїзм [8, с. 285].

Констатуємо, що проблема розвитку емоційної культури потребує особливої уваги щодо дітей старшого дошкільного віку, так як саме у цей віковий період дитина активно набуває соціального досвіду взаємодії з навколишнім світом, дорослими, що її оточують та однолітками. Під час проведення дослідження з'ясовано, що у практиці роботи, педагоги не надають належної уваги емоційному розвитку дошкільників, або розв'язують це завдання у своїй професійній діяльності фрагментарно, хаотично, безсистемно.

Підвищення значимості цієї проблеми зумовлено тим, що в основі постановки досліджуваної проблеми виявлено низку суперечностей:

- між необхідністю розв'язання проблеми формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку та недостатнім рівнем її теоретичної розробленості;
- між значущістю формування емоційної культури дитячої особистості та недостатньою розробленістю методики, здатної максимально забезпечити ефективність цього процесу;
- між наявністю значного розвиваючого потенціалу та виховних можливостей театралізованих ігор щодо формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку і відсутністю системного та послідовного їх використання в освітньо-виховному процесі старших груп дошкільного навчального закладу;

У світлі необхідності підвищення якості формування емоційної культури, виникає гостра необхідність в обґрунтуванні науково-теоретичних аспектів та розробці методичного забезпечення формування емоційної культури дітей у процесі театральньо-ігрової діяльності.

Метою представленої статті є опис експериментальної перевірки педагогічних умов формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку засобами театральньо-ігрової діяльності.

Діагностика проводилася у межах констатувального етапу педагогічного експерименту, в якому взяли участь 362 дитини старшого дошкільного віку, понад 200 батьків, близько 50 вихователів ДНЗ.

На констатувальному етапі експерименту було проведено діагностування вихідного рівня сформованості емоційної культури дітей старшого дошкільного віку за визначеними критеріями й показниками: мотиваційно-ціннісним (особистісні потреби у довірчих міжособистісних взаєминах, зацікавленість дітей емоційним аспектом життя людей та власною емоційною поведінкою, прагнення орієнтуватися у власних проявах емоцій та свідомо діяти в процесі адекватного розуміння думок і настроїв співбесідника, здатність співпереживати та співчувати іншому); когнітивним (уявлення про зміст базових емоцій людини – радості, подиву, суму, сорому, гніву, страху, їх експресію, про моральні якості – доброту, щедрість, правдивість, милосердя, чуйність; знання про соціально схвалювані способи прояву емоційної поведінки, розуміння необхідності їх дотримання у встановленні гармонійних взаємин); емоційно-вольовим (індивідуальний досвід дітей, а саме особистісні якості та уміння регуляції поведінки, вміння знаходити спільну емоційну мову з дорослими та однолітками, діалогічно взаємодіяти в соціумі); рефлексивним (вміння використовувати соціально схвалювані способи прояву емоцій, здатність здійснювати самоаналіз, самоконтроль і саморегуляцію емоційної поведінки).

Згідно критеріїв та показників було визначено рівні сформованості емоційної культури старших дошкільників. Докладну характеристику рівнів викладено у таблиці 1.

**Характеристика рівнів сформованості емоційної культури
дітей старшого дошкільного віку**

Критерії та показники	Змістовна характеристика рівнів
Мотиваційно-ціннісний критерій (характер вияву мотивів особистісних потреб у довірчих міжособистісних взаєминах, рівень здатності співпереживати та співчувати іншому):	<p><i>високий</i> (активно-позитивне ставлення до оволодіння адекватною власною емоційною поведінкою, що виявляється у стійкому прояві довірчих міжособистісних взаєминах; прагнення узгоджувати власні емоційні реакції із соціально схвалюваними способами поведінки та свідомо діяти в процесі адекватного розуміння думок і настроїв співбесідника, здатність співпереживати та співчувати іншому);</p> <p><i>середній</i> (епізодично-позитивне ставлення до оволодіння адекватною власною емоційною поведінкою, пасивні прояви довірчих міжособистісних взаєминах; ситуативність прояву прагнення узгоджувати власні емоційні реакції із соціально схвалювальними способами поведінки та свідомо діяти в процесі адекватного розуміння думок і настроїв співбесідника, здатність співпереживати та співчувати іншому за допомоги мотивації дорослого);</p> <p><i>низький</i> (негативне ставлення до оволодіння адекватною власною емоційною поведінкою, що виявляється у відсутності інтересу до емоційної сфери людини; відсутнє прагнення узгоджувати власні емоційні реакції із соціально схвалювальними способами поведінки та свідомо діяти в процесі адекватного розуміння думок і настроїв співбесідника, не проявляє здатність співпереживати та співчувати іншому).</p>
Когнітивний критерій (характеристика знань дитини про базові емоції людини, знання про соціально схвалювані способи прояву емоційної поведінки):	<p><i>високий</i> (знає базові емоції та моральні якості людини, особливості експресивних виявів емоцій, самостійно осмислює життєву ситуацію, розуміє суть способів прояву соціально схвалюваної емоційної поведінки, розуміє необхідність її дотримання у встановленні гармонійних взаємин);</p> <p><i>середній</i> (розрізняє базові емоції та моральні якості людини за допомогою конкретної підказки, виявляє труднощі при словесному позначенні емоційних станів, частково розуміє суть і необхідність дотримання соціально схвалюваних способів емоційної поведінки);</p> <p><i>низький</i> (не називає базові емоції та моральні якості людини, припускається грубих помилок; не розуміє необхідності дотримання суспільно схвалюваних способів виявлення емоційних реакцій).</p>
Емоційно-вольовий критерій (рівень сформованості в дітей старшого дошкільного віку умінь контролювати свої емоційні прояви)	<p><i>високий</i> (контролює свої емоційні прояви, адекватно оцінює їх відносно загальноприйнятих норм, розуміє зв'язок між поведінкою дорослих і дітей та їхнім емоційним станом, настроєм, особливостями взаємовідносин);</p> <p><i>середній</i> (періодично контролює свої емоційні прояви, не завжди правильно їх оцінює у відповідності загальноприйнятих норм, не завжди розуміє зв'язок між поведінкою дорослих і дітей та їхнім емоційним станом, настроєм, культурою поведінки);</p> <p><i>низький</i> (слабо контролює свої емоційні прояви, не оцінює їх у відповідності загальноприйнятих норм, діє імпульсивно, не розуміє зв'язок між поведінкою дорослих і дітей, їхнім емоційним станом, настроєм, культурою поведінки).</p>

Рефлексивний критерій (<i>вміння використовувати соціально схвалювані способи прояву емоцій, здатність здійснювати самоаналіз, самоконтроль і саморегуляцію емоційної поведінки</i>).	<p><i>високий</i> (здійснює рефлексію власної емоційної поведінки та інших, здатен адекватно аналізувати емоціогенні ситуації, притамана адекватна самооцінка);</p> <p><i>середній</i> (здійснює рефлексію емоційної поведінки, притамана неадекватна завищена або занижена самооцінка, аналізує емоціогенні ситуації за аналогією уже знайомих ситуацій);</p> <p><i>низький</i> (не здійснює рефлексію емоційної поведінки, притамана неадекватна занижена самооцінка, не здатен адекватно аналізувати емоціогенні ситуації).</p>
---	--

У процесі проведення дослідження встановлено, що успішному формуванню емоційної культури дітей старшого дошкільного віку засобами театральної-ігрової діяльності сприятиме забезпечення таких умов: створення оптимального театральної-ігрового середовища, збагачення уявлень, обсягу знань про емоційну культуру та її роль у взаєминах з однолітками та дорослими, залучення їх до театралізованих ігор, зорієнтованих на накопичення досвіду емоційних переживань, формування умінь проявляти емоції соціально прийнятними та схвалюваними способами; удосконалення методичної підготовки вихователів старших груп та педагогічної просвіти батьків вихованців.

На основі вивчення наукових праць Т. Антоненко, В. Бачиніна, Н. Крилової, Л. Коваль, В. Толстих, П. Якобсона зосереджено увагу на пошуку засобів, шляхів формування культури емоцій у дітей різного вікового періоду. Старший дошкільний вік – найбільш сприятливий період розвитку емоційної сфери, культури почуттів особистості.

Більшість учених досліджували окремі елементи проблеми інтегрованих зв'язків мовно-літературної та мистецької діяльності становлення культури особистості (В. Біблер, Є. Волкова, Л. Виготський, О. Леонт'єв, О. Щерба), психологічні механізми емоційної сталості та мотивації поведінки і формування особистості (Б. Анан'єв, В. Асеев, П. Якобсон та ін.); виникнення й сутність емоцій (П. Анохін, В. Вундт, М. Грот та ін.); єдність емоційного та інтелектуального (Л. Божович, Л. Виготський, В. М'ясищев, С. Рубінштейн та ін.); зв'язок мотивації та емоцій (В. Асеев, В. Вілюнас, О. Леонт'єв) [4, с. 346].

Заслугове уваги дослідження, проведене Л.Г. Коваль щодо формування емоційної культури школярів засобами мистецтва. Емоційна культура, у розумінні автора, – це яскраво виражені почуття – радості, задоволення, захоплення, обурення, ненависті, хвилювання, презирства, які пізніше переносяться і на теоретичне осмислення дійсності інших видів мистецтва [5, с. 85-87].

«Театральне мистецтво розкриває перед дитиною світ засобами мудрої та вічної казки, розкриває творчі здібності особистості, а найголовніше, виховує справжню людину», – писала український педагог Софія Русова. Театральне мистецтво – найуніверсальніше для формування юної особистості, оскільки воно поєднує у собі усі види мистецтва, є могутнім джерелом розвитку почуттів, глибоких переживань і відкриттів дитини, ознайомлює її з духовними цінностями, розвиває емоційну сферу.

Театралізовані ігри сприяють розвитку мовлення, мислення, пам'яті, фантазії, концентрації, самостійності, соціально-емоційної компетентності, впевненості, формуванню відчуттів слуху, зору, стилю, рівноваги, власного тіла та руху. Різномісний вплив театралізованих ігор на особистість дитини дає можливість використовувати їх як дієвий, ненав'язливий педагогічний

засіб формування емоційної сфери. Діти опановують соціально прийнятні еталони прояву емоцій, що сприяє початковому становленню емоційної культури особистості [3, с. 128].

Звернемо увагу на специфічну характеристику театральної-ігрової діяльності, яку часто-густо ігнорують або не надають належного значення дорослі, які виховують дітей: гра – це «добровільна дія або заняття, що здійснюється всередині встановлених меж місця і часу по добровільно прийнятих, але абсолютно обов'язкових правилах з метою, супроводу відчуттям напруги і радості [7, с. 136].

Базовий компонент дошкільної освіти, в частині освітньої лінії «Дитина у світі культури», спрямовує зусилля педагогів, практичних психологів та батьків на розвиток творчого потенціалу дітей, своєчасну підтримку їхніх індивідуальних досягнень та забезпечення психолого-педагогічного супроводу розвитку кожної дитини у дошкільні роки. Народжуючись дитина потрапляє у широкий світ культури і починає активно взаємодіяти з культурним середовищем, долучається до матеріальних і духовних цінностей суспільства, набуває культурного досвіду формуючи особистісну культуру [1, с. 8].

Зазначимо також, що дитяча енергія, пов'язана з підтримкою інтересу до гри, втіленням ролі, реалізацією ігрового задуму за допомогою ігрових дій, «б'є з різною силою» залежно від того, хто являється партнером дитини по грі, який темперамент тих, що грають, наскільки вони сумісні, в якій мірі поведінка партнерів по грі створює можливість для самовираження у взаємній грі кожному з них.

Здатність зайняти «ігрову позицію» є, як свідчать наші дослідження, значимою складовою таланту вихователя. Характерні ознаки такого педагога: яскраво виражений інтерес дорослих до ігор дітей; здатність до «ігрової позиції» у взаємодії з вихованцями; широка опора при керівництві театральної-ігровою діяльністю на мотивацію дітей до гри, надання переваги опосередкованим методам взаємодії (за допомогою взятої на себе ролі в грі, лялькового персонажа тощо), схильність до жарту, гумору, здатність «заразити» своїм оптимізмом, «сонячністю» передусім дітей; чуйність до настрою дітей, їх реакцій на ігрові дії; емпатія; високий рівень соціально-психологічної спостережливості; опора при оцінюванні перш за все на поведінку дитини, успіхи дитини в ігровій діяльності [6, с. 105].

Отже, найбільш сприятливий для цілеспрямованої педагогічної дії період дошкільного дитинства, оскільки саме в цей час інтенсивно розвивається емоційно-чуттєва сфера дошкільника, дитина відкрита для засвоєння соціальних і культурних цінностей, прагне до визнання себе серед інших людей, у неї яскраво простежується невіддільність емоцій від процесів сприйняття, мислення, уяви.

Здобуті дані констатувального етапу експерименту свідчили про перевагу середнього рівня сформованості емоційної культури дітей старшого дошкільного віку, що є очевидною необхідністю створення педагогічних умов організації театральної-ігрової діяльності, які б позитивно впливали на формування емоційної культури дітей дошкільного віку.

Практика переконує, що театральна-ігрова діяльність – одна з найважливіших засобів розвитку емоційної культури, здатності до співчуття та співпереживання. Як свідчить досвід, одним з ефективних підходів організації освітньо-виховного процесу є творчо організована театральна-ігрова діяльність, одна з найдієвіших засобів розвитку емоційної культури, здатності до співчуття та співпереживання дітей. Вагомим показником якої є стійкий інтерес вихованців до театралізованої діяльності, що об'єднує дітей, дає поняття про відчуття партнерства, взаємодопомогу, знімає скутість, сприяє ініціативі, самоствердженню, впевненості, прискорює процес оволодіння навичками публічного виступу, творчій самореалізації. Театралізована діяльність дозволяє стимулювати вихованців дошкільного віку до образного сприйняття навколишнього світу (людей, культурних цінностей, традицій, природи); за допомогою уміло організованої театральної-ігрової діяльності діти вчать поважати думку інших людей, фантазувати, уявляти, спілкуватися з оточуючими.

Саме тому, компетентно організований педагогічний процес має спрямовуватися на готовність педагогів до поглибленої роботи щодо формування емоційної культури дітей: спонукати дітей відкрито та щиро виражати свої почуття, розвивати соціальні емоції та мотиви, які сприяють налагодженню міжособистісних стосунків з дорослими та однолітками, використовувати форми доброзичливого спілкування, формувати вміння використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації: фізіогноміку, жести, відтінки голосу, екстралінгвістичні характеристики.

Сприяння успішній творчій самореалізації кожної дитини, розвиток якостей, необхідних їй у майбутньому житті для реалізації себе як неповторної індивідуальності.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А.М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Березіна О.М. «Грайлик» Програма з організації театралізованої діяльності в дошкільному навчальному закладі / О.М. Березіна, О.З. Гніровська, Т.А. Линник. – Тернопіль: Мандрівець, 2014. – 56 с.
3. Ворожейкіна О.М. Театр у ДНЗ / уклад. О.М. Ворожейкіна. – Х.: Вид.група «Основа», 2013. – с. 191.
4. Каган М.С. Философия культуры. Становление и развитие / М.С. Каган. – СПб: Лань, 1998. – 448 с.
5. Коваль Л.Г. Виховання почуття прекрасного / Л.Г. Коваль // Київ: Рад. школа, 1983. – 120 с.
6. Коломинский Я.Л. Игра и ее место в пространстве дошкольного детства / Я.Л. Коломинский // Сборник научных статей Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования: сб. науч. ст. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. Л.Н. Воронцовская, Т.В. Поздеева, И.Г. Добрицкая и др.; под общ. Ред. Л.Н. Воронцовской. – Минск: БГПУ, 2013. – С. 104-106.
7. Макаренко Л.В. Театр и театралізована діяльність у сучасному дошкільному закладі: монографія / Л. Макаренко. – Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2011. – 211 с.
8. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибрані твори: В 5 тт. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 283-658.

In the article modern aspects according to the formation of emotional culture of preschool children are analyzed, displays of emotional culture and components of child's emotional evolution are closely studied. On the basis of analysis of scientific sources the problem of formation of emotional culture in pedagogical and psychological aspects is defined. The question of evolution of emotional culture is stated as a problem that needs special attention concerning preschool children because in this period a child actively gets social experience of interaction with surrounding world, adults and coevals. From practical experience it is proved that theatrical games are effective pedagogical means, they do a great psychological influence on the formation of emotional state and on a child's emotional culture, in different ways and unobtrusively they influence on child's personality.

Pedagogical capabilities of theatrical games in the evolution of emotional culture are examined, the specific of choice of pedagogical means is taken into consideration. Analysis of the results according to the pedagogical means of the formation of emotional culture of preschoolers in the process of theatrical acting is shown. Some contradictions of the formation of emotional culture of preschool children are described. Scientific and theoretic feature of theatrical acting is explained and working of methodical aspects of the formation of preschoolers' emotional culture in the process of theatrical acting is recommended. The experimental testing of the effectiveness of pedagogical means in the formation of emotional culture of preschool children is defined. Measures, indicators, levels of formation of emotional culture are described, methods of diagnostics and the effectiveness of experiment are defined.

Key words: emotional culture, emotions, emotional evolution, theater art, theatrical acting, culture of personal emotions, preschool child.

УДК 373. 3. 091

Цимбалару А.Д.

Tymbalaru A.

ТЕНДЕНЦІЇ МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

EDUCATIONAL ENVIRONMENT DESIGN TRENDS IN THE CONTEXT OF PRIMARY EDUCATION IN FOREIGN COUNTRIES

У статті окреслюються перспективні для моделювання освітнього простору в школі I ступеня тенденції позитивного зарубіжного досвіду розвитку початкової освіти. Передусім це організація розвивального освітнього середовища, яка забезпечується переважно його індивідуалізацією і багатоваріантністю, нерозривна єдність яких є однією з важливих для проектування освітнього простору тенденцій розвитку початкової освіти. На забезпечення індивідуалізації і багатоваріантності шкільного середовища спрямовано пошук нових архітектурних форм його просторово-предметного компоненту, підходів до модернізації системи професійної підготовки педагогів.

Водночас автор звертає увагу на здоров'язбережувальну спрямованість шкільного середовища як окрему тенденцію, а також на пошук шляхів інтеграції змісту освіти, що виразно простежується як ще одна тенденція.

Особливу увагу автор зосереджує на специфічних саме для початкової ланки школи тенденціях – вирівнювання освітніх позицій учнів і увага до розв'язання проблеми наступності.

Ключові слова: освітній простір у школі, педагогічне моделювання, освітнє середовище.

Суттєве значення для створення освітнього простору має урахування позитивного досвіду розв'язання цієї проблеми у зарубіжних країнах. Результати аналізу свідчать, що за кордоном освітній простір молодших школярів не став об'єктом педагогічного моделювання у системній реалізації. Тому аналіз фахової літератури, Інтернет-джерел спрямовувався на виявлення тенденцій розвитку початкової ланки ЗНЗ у країнах зарубіжжя, з метою врахування позитивного досвіду у процесі моделювання освітнього простору в школах I ступеня в Україні.

Аналіз досліджень реформування системи шкільної освіти зарубіжжя (А. Василюк, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Матвієнко, О. Овчарук, О. Савченко та ін.) засвідчив значний позитивний досвід модернізації початкової освіти, яка проходить під гаслом «молодша школа не може бути неуспішною», що набуває конкретного і почасти самобутнього втілення» [3, с. 20]. Передусім це відображається на організації такого важливого для нашого дослідження об'єкта, як *шкільне середовище*. Його інноваційні моделі задають нову систему цінностей педагогічної діяльності. Це розвивальні освітні середовища, де створюються умови для вибору учнями рівня складності навчального матеріалу, темпу навчання, форм і способів діяльності, підручників, навчальних посібників, а також системи оцінювання.

Розвивальний ефект шкільного середовища забезпечується переважно його *індивідуалізацією* і *багатоваріантністю*, нерозривна єдність яких є однією з важливих для проектування освітнього простору тенденцій розвитку початкової освіти. Як зазначають автори (Н. Лавриченко та ін.) колективної монографії «Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського союзу», навчання сьогодні розглядається як допомога дитині у становленні унікальної особистості. У багатьох країнах Європи (Австрії, Ірландії, Італії, Угорщині та ін.) провідними задачами початкової школи є розвиток не лише когнітивних умінь, а й особистісний розвиток учнів.

Курс модернізації школи, який передбачає центрованість на учневі, обирають не тільки країни Європи. Так, у Китаї з погляду нових цільових орієнтирів, які змістили акценти з «потреб економіки і служіння суспільству» на розвиток особистості, були перероблені навчальні програми. Їх новаторство виявляється в «поєднанні єдиних вимог і гнучкості, яка дозволяє ураховувати індивідуальні особливості і сприяти розкриттю ініціативи школярів» [2, с. 88].

З метою максимального врахування індивідуальних особливостей школярів у багатьох країнах упроваджують певні організаційні моделі. Так, на основі аналізу освітнього процесу у ЗНЗ трьох європейських країн – Росії, Голландії, Франції, – фахівці (Л. Калуве та ін.) виокремили такі основні моделі: селективну (відбір і розподіл дітей на класи за рівнем інтелектуальних здібностей); диференціальну (диференціація за здібностями і розподіл за рівнями їх розвитку); змішаних здібностей (соціальна взаємодія дітей з різними здібностями); інтегративну (матрична, де учні можуть обрати один з трьох блоків: розвиток інтелекту, емоціональної або морально-соціальної сфери) й інноваційну (модульна особистісно зорієнтована). Зазначимо, що ці моделі сьогодні впроваджують і в інших країнах світу. Зокрема, у Сінгапурі розподіл дітей відбувається не за віком, а за здібностями, де кожний потік навчається за відповідною його рівню програмою.

Натомість у початкових школах Фінляндії, Швеції диференціюють дітей за рівнем навчальних досягнень заборонено. Тому у цих країнах не існує так званих престижних шкіл, класів із поглибленим вивченням предметів або «вирівнювання», курсів інтенсивного навчання і, відповідно, відбору дітей. В умовах відмови від диференціації і генетичного детермінізму низький рівень навчальних досягнень не вважають проблемою школяра. Це є результатом невідповідного для конкретного учня відбору методик. Для забезпечення ефективної роботи на засадах радикальної інтеграції і рівності головним вважається різноманітність педагогічного репертуару вчителя. Можливо цим пояснюється «стрибок» у забезпеченні якості шкільної освіти, який за останні роки зробила Фінляндія.

Відповідно до потреб забезпечення центрованого на учневі педагогічного репертуару вчителя посилюється увага до системи професійної *перепідготовки* педагогів. Так, у Південній Кореї відбувається модернізація системи обміну досвідом і самоосвіти, заохочень і стимуляції до професійного росту і творчості, що за останні 10-15 років дало змогу досягти вагомих результатів без значних бюджетних вливань у сферу освіти. У Китаї підвищується соціальний статус учителя і посилюється увага до його постійного професійного зростання, у тому числі, на основі широкого міжнародного співробітництва. У Швеції і Фінляндії приділяють підвищену увагу до підготовки педагогічних кадрів і фінансування вчителів початкової ланки у зв'язку з тим, що її визнано основоположною для подальшої успішності реалізації освітньої траєкторії людини впродовж усього життя.

Розвивальна спрямованість шкільного середовища та його особистісна домінанта забезпечуються поглибленням *варіативності змісту* освіти. Наприклад, в Угорщині учням пропонують курси за вибором не тільки теоретичні, а й прикладні (фотографія, дизайн тощо). У Польщі увагу сфокусовано на етичних нормах віросповідання католиків (релігія), у Білорусі – на вихованні патріотизму і громадянської позиції. У Словаччині посилено складову забезпечення національної самосвідомості (національна історія, література та мистецтво). Як обов'язковий з 3 класу у школах Китаю запроваджено предмет «комплексна практична діяльність», у якому є кілька напрямів – суспільна практика, комунальне обслуговування місцевої громади, трудова технічна діяльність, пошукова дослідницька діяльність. Водночас діяльнісний підхід у школах зарубіжних країнах реалізується і через залучення школярів до організації процесу навчання. Так, у Норвегії з 2 класу урок розпочинається з колективного обговорення плану діяльності. Такі плани, де зазначають перелік тем і обсяг їх вивчення, учні разом з педагогом складають і на кожний робочий тиждень. Вибір видів роботи цілком залежить від бажання дітей.

Окремо зазначимо підвищення уваги до вивчення молодшими школярами іноземних мов, на що звертають увагу дослідники проблеми (В. Редько, О. Першукова, М. Тадеєва та ін.). З кожним роком збільшується кількість країн, у яких діти починають її вивчення з 6-7 річного віку, у тому числі на експериментальному рівні (Австрія, Хорватія, Норвегія та ін.). Для ефективності раннього вивчення іноземних мов у цих країнах удосконалюють зміст, упроваджують нові форми і методи навчання мови та культури інших народів, готують нові підручники і здійснюють відповідні теоретико-методологічні дослідження. Увагою до мовної освіти пояснюється активізація діяльності шкіл у багатьох країнах (Швеція, Голландія та ін.) з формування полілінгвістичного освітнього середовища.

Водночас багатоваріантність шкільного середовища в практиці діяльності шкіл I ступеня (Великобританія, Казахстан, Норвегія, США та ін.) виявляється у його інформатизації. Сьогодні ці можливості розширює дистанційне навчання, де можна обирати не лише предмет, рівень складності, обсяг навчального навантаження відповідно до інтелектуальних і фізичних можливостей, вікової категорії, а й викладача, стиль якого є прийнятним. Так, у США впроваджують інтерактивні електронні засоби для масового навчання мінімальною кількістю вчителів і залучають учнів, які швидше освоюють комп'ютерну техніку, до навчання дорослих.

В Азербайджані створення системи електронної освіти і розвиток комунікативно-інформаційної інфраструктури ЗНЗ є провідним напрямом розвитку. Ця країна єдина з переліку пострадянських, де освітня галузь є однією з пріоритетних у плані фінансування. За вливанням бюджетних коштів вона є другою у державі після армії.

Забезпеченню варіативності шкільного освітнього середовища сприяє активне розроблення і впровадження *авторських моделей, інноваційних технологій, методів і прийомів навчання*. Узагальнення результатів вивчення зарубіжного досвіду засвідчило наявність великої їх кількості. Тому, спираючись на типологію А. Хуторського, зазначимо лише найбільш поширені у країнах, які історично мають з Україною спільні освітні традиції. Так, на теренах колишнього СРСР розповсюджені такі авторські моделі: особистісно зорієнтовані, природовідповідні, креативні, оргдіяльнісні, інтенсивного навчання, ремісничі. Стосовно впровадження у школах зарубіжжя інноваційних технологій, методів і прийомів навчання зазначимо, що переважно це індивідуального загального розвитку молодших школярів і перспективно-випереджального навчання. Приміром, у Росії це укрупнення дидактичних одиниць (П. Ерднієв), раннього інтенсивного навчання грамоти (Н. Зайцев) тощо. У Швеції – це навчання в діалозі (Д. Каллош), яке передбачає бригадний метод викладання вчителями, роботу учнів у малих групах, групові звіти занять в одно- і різновікових класах. У Канаді виокремлено навчальні стратегії – пряме (дедуктивне) навчання; непряме (для повторення і встановлення зв'язків між навчальним матеріалом); взаємодіюче; самостійне навчання, ґрунтоване на досвіді (індуктивне). Водночас встановлено такі принципи організації навчальної діяльності школярів, як повага до відмінностей між учнями, справедливість, звітність, висока якість, відкритість і чутливість (швидка реакція на запити), співпраця освітян з родиною і громадою. У США – це організація навчання на основі виявлення провідного стилю через встановлення «типу інтелекту»; використання інноваційних методів навчання, у тому числі з урахуванням останніх досліджень можливостей мозку людини, а також тих, що базуються на інтересі учнів; формування у школярів критичного мислення. Прикладом такої організації навчання є школи майбутнього, які реалізують теоретичні основи критичного мислення на основі особистісно орієнтованого й індивідуально-творчого підходів.

Отже, у школах зарубіжжя пріоритет віддається дослідницьким, пошуковим, продуктивним методам, які реалізують як колективно, так і в групах або індивідуально. З метою запобігання того, щоб самі інновації ставали метою діяльності педагогів, їхній дидактичний арсенал розширюється за рахунок добору засобів відповідно до індивідуальних особливостей учнів. Цьому сприяє наявність широкого спектру підручників, навчально-методичного

забезпечення і можливостей для їх вибору, відповідно до певного контингенту школярів (Китай, Росія та ін.).

На забезпечення індивідуалізації і багатоваріантності шкільного середовища спрямовано пошук *нових архітектурних форм* його просторово-предметного компоненту. Стосовно архітектурного вирішення проблем оптимізації роботи у групах з різною чисельністю школярів цікавим є досвід початкових шкіл Норвегії. У Вардсен-школі в одному приміщенні з площею понад 90 м², розділеному розсувною перегородкою, розташовано два класи. За потребою проведення спільного уроку перегородку прибирають. Частина класної кімнати розділена стелажми і шафами (з підручниками, наочністю і дидактичними матеріалами, які учні можуть брати самостійно, обираючи з кількох варіантів той, що кожен вважає за потрібний) на окремі затишні куточки зі столиками і стільцями, де учні можуть працювати у малих групах і самостійно. Водночас діти мають змогу під час уроку виходити до так званої «зони вільного розвитку» – спільної кімнати, де розташовані бібліотека з каталогами, відеотека з монітором та інші додаткові матеріали.

Звертають на себе увагу архітектурні особливості шкільних будівель США, які, за визначенням фахівців, «нагадують велику квартиру», де кожна дитина має власну шафу. Зазначимо і те, що розташування у класній кімнаті парти-стільця не передбачає певного місця й учень може пересувати її так, як йому зручно. Водночас вражають інноваційністю шкільні інтер'єри open space у Данії, де учні навчаються у великому приміщенні з умовним розподіленням на рекреації.

Цікавим у побудові освітнього середовища виявляється й експеримент в Ізраїлі. Так, під час розроблення моделі школи «Крамим» акцент було зроблено на його технічному оснащенні і гнучкій організаційній структурі, оптимальній для ефективного використання простору, часу і організації взаємодії людей і техніки. Таке середовище спрямоване на реалізацію моделі організації навчання, у якій передбачено нелінійний виклад змісту, дистанційні форми навчання, роботу у різноманітних угрупованнях (група; «дім» – кілька груп; щабель – кілька «домів»; спільнота – кілька щаблів), у тому числі динамічного складу. Відповідно розроблявся проект будівлі, яка б не обмежувала свободу для упровадження такої організаційної структури, де приміщення для початкової школи (дома) мають рекреації для фронтальної, групової і індивідуальної роботи, а також окреме подвір'я.

Зазначимо, що такі складні архітектурні форми, на відміну від типових будівель, економічно затратні і їх побудова в зарубіжному досвіді не є масовою. Тому шукають економічно привабливі варіанти. Так, М. Безруких [1] пропонує створення трьох зон децентрації роботи у класній кімнаті. Робота організовується у малих групах, склад яких постійно змінюється за різними критеріями відбору. На уроці вчитель працює по черзі з кожною з 5-6 груп по 7-10 хвилин. У цей час інші групи виконують самостійні завдання у другій зоні і відпочивають у третій. Така організація, як зазначає автор, запобігатиме сегрегації – створенню класів «корекції», «здоров'я», «вирівнювання», а також відкриває можливості для урахування функціонального стану дитини, його працездатності, втомлюваності, потреби у зміні пози і знятті напруження.

Особистісна орієнтація освітнього процесу активізує діяльність, спрямовану на модернізацію навчальних програм, упровадження нових навчальних предметів, розширення вибору пріоритетних напрямів (гуманітарні, технічні тощо). Такі підходи до індивідуалізації і забезпечення варіативності шкільного середовища не забезпечують одержання очікуваних результатів повною мірою. Зокрема, надмірне навантаження відбивається на стані здоров'я учнів. Тому останні роки спостерігається посилена увага до створення сприятливих для здоров'я школярів умов навчання. Це дає змогу виокремити **здоров'язбережувальну спрямованість шкільного середовища** як окрему тенденцію. Так, у Чехії функціонують «школи на природі», де діти вчать і лікуються. У Білорусі створюють спеціалізовані санаторні (лісні) школи. У Польщі у 4-6 класах поряд з окремими навчальними предметами вводять так звані «освітні стежки»: виховання

здорового способу життя; екологічна освіта. Реалізація освітніх стежок відбувається засобами усіх навчальних предметів. У Швеції увагу сфокусовано на екологізації шкільного середовища. У США проблемою організації здорового харчування і режиму сприяння рухової активності школярів опікуються на державному рівні. Водночас до навчальних програм у різних штатах країни вводять предмети з вивчення безпеки життєдіяльності, культури харчування. У Росії проводять комплекси зорової гімнастики, фізхвилинок тощо.

Водночас з метою запобігання надмірної завантаженості учнів в умовах інформатизації суспільства відбувається пошук шляхів **інтеграції змісту освіти**, яка виразно простежується як тенденція. Так, у зарубіжних країнах навчальні дисципліни угруповують за освітніми галузями (Великобританія та ін.), комплектують з урахуванням всіх рівнів соціального замовлення. Зокрема, у Китаї навчальні предмети розподілено на категорії – на державному рівні і встановлені місцевими органами управління, виходячи з реального стану і конкретних потреб у певних провінціях, автономних районах і містах. Водночас і школи одержали право самостійно розробляти і обирати навчальні предмети з урахуванням специфіки закладу (місцезнаходження, контингенту тощо). У Польщі з 1 по 3 клас розподілення на окремі предмети не існує. Учителю пристосовує план уроку до актуальної діяльності школярів.

Цікавим є досвід школи «Ермітаж» (Бельгія), де успішність навчання є однією з найкращих серед навчальних закладів Брюсселя. Вона досягається структуруванням навчального матеріалу відповідно до інтересів і потреб дітей. Учні відвідують «центри інтересів», де вирішують проблеми харчування; захисту від погодних умов; природних явищ та інших небезпек; солідарності; відпочинку і самовдосконалення.

Увага зосереджується і на пошуках способів інтеграції навчальних предметів у підручниках. Так, у Болгарії розроблено Буквар (авт. Б. Пенков та ін.), у якому органічно поєднано виклад програмового матеріалу з болгарської мови і арифметики. Активізується діяльність із розроблення навчально-методичних комплексів, які вміщують підручники, навчальні і методичні посібники, що мають єдину концептуальну основу. Для прикладу, в Росії це «Освітня програма «Школа – 2100», «Початкова школа ХХІ століття», «Школа Росії».

Специфічною саме для початкової ланки школи є тенденція на **вирівнювання освітніх позицій учнів**. Українські вчені (Н. Глузман, Н. Лавриченко та ін.) виокремлюють у цьому напрямі досвід Великобританії, Польщі та інших країн, де «дітей, які не засвоїли на належному рівні програму, не спонукають дублювати навчальні цикли, а переводять у спеціальні класи» [3, с. 20]. В окремих державах (Бельгія, Франція та ін.) для надолуження прогалин створюють класи психолого-педагогічної підтримки чи так званих класів адаптації і корекції або організують додаткові індивідуальні і групові заняття. У Німеччині (досвід шкіл у Берліні і Бранденбурзі) організують навчання у додаткових двох класах (5-6) для тих випускників початкової ланки, які ще не виявили своїх здібностей для продовження навчання у наступній ланці – головній, реальній школі або гімназії. У Японії з цією ж метою функціонують «репетиторські школи» або «школи майстерності». У США упроваджують комунікативні і інтегровані методи для навчання педагогічно занедбаних учнів, створюють умови для навчання дітей різних соціальних груп.

Дедалі частіше у зарубіжних країнах (Австрія, Англія та Уельс, Бельгія, Італія, Іспанія, Люксембург, Німеччина, Польща, Франція тощо) цю проблему вирішують, поділяючи навчальний процес на цикли. Переважно це два цикли, перший з яких не передбачає поділу на класи. Учні мають змогу опановувати кожен дисципліну за власним темпом. Цьому сприяє і можливість переходу протягом поточного навчального року (крім першого) у наступний або попередній клас (Австрія).

На вирівнювання освітніх позицій учнів у Фінляндії спрямована установка на радикальний навчальний оптимізм («зробити це зможе кожен») і створення можливостей для власного темпу засвоєння навчального матеріалу. Цьому також сприяє система роботи з виявлення труднощів дитини у навчанні і надання відповідної допомоги через індивідуальні заняття і

педагогічний супровід. З такими учнями працює спеціальний учитель (ставка передбачена для класів, кількість дітей у яких перевищує 24 особи) і асистент учителя (з погодинною оплатою).

Вирівнювання освітніх позицій школярів забезпечується створенням у багатьох країнах світу можливостей для широкого вибору мови навчання. Приміром, у Казахстані учень має змогу обрати одну з 7. Вирішенню цієї проблеми у Тайвані сприяє зменшення кількості дітей у класах, розширення спектру додаткових занять за шкільною програмою, забезпечення учням широкого вибору шкільних підручників і посібників, а також програм відповідно до власного кар'єрного плану.

Прагнення покращити освітні результати призводить і до збільшення часу на навчання. В початковій школі це спричиняє поступове зниження вікового цензу. Сьогодні у США активізувались дослідження здатності дітей дошкільного віку до навчання. У більшості країн ЄС вікову планку вже знижено. Так, у Австрії, Бельгії, Греції, Італії, Іспанії, Люксембурзі, Німеччині, Португалії, Франції діти ідуть до школи переважно у 6, у Грузії, Англії – у 5, а у Голландії і Ірландії – у 4 роки. Тривалість навчання у початковій школі у середньому складає 4-6 років. Тож спостерігається трансформація дошкільної підготовки у шкільну. Урахування цієї тенденції під час проектування освітнього простору в школі I ступеня вимагає посилення уваги до вікових особливостей дітей, залучених до навчання у 6-ти і 7-річному віці.

Важливу роль у забезпеченні успішності навчання в початковій школі в країнах зарубіжжя відіграє увага до розв'язання **проблеми наступності**. Провідною тенденцією її вирішення є об'єднання початкової школи у межах єдиного навчального закладу або з основною школою (Данія, Італія, Норвегія, Швеція), або з дошкільним освітнім закладом (Австрія, Бельгія, Данія, Ірландія, Люксембург, Нідерланди, Португалія тощо). Водночас класи для дошкільнят відкривають у стінах ЗНЗ (Бельгія та ін.). Це трансформує школу в багатокомпонентну структуру, у якій учень матиме можливість розширювати діапазон об'єктів навчальної взаємодії. Вибудовують спільну стратегію дошкільної і початкової освіти (Данія та ін.).

Цікавим у цьому плані є досвід Угорщини. Так, у країні будують центри, де у кількох різноповерхових будівлях, розташованих по колу, розміщено три дитячих садочки, три школи, будинок культури, бібліотека, спортивний комплекс, басейн, клуби тощо. Внутрішнє коло, яке з'єднує усі будівлі, – це квіткова оранжерея – місце, де учні проводять вільний час. Таке архітектурне вирішення дозволяє вчителям початкової школи проводити заняття у дитячому садочку, і навпаки – до організації і проведення уроків залучати вихователів. Для вивчення спільних тем є змога об'єднувати учнів на паралелі або угруповувати відповідно до здібностей і схильностей незалежно від того, в якому класі вони навчаються.

З метою адаптації до навчання в основній школі у 3-4 класах вводять навчання за «дисципліною спеціалізації» вчителів (Італія), де кожен учитель має свій блок предметів у кількох класах. Цілісність навчального процесу при цьому забезпечується шляхом узгодження діяльності всіх учителів, які працюють у певному класі.

Отже, проблема наступності переважно розв'язується шляхом транспарентності предшкільної, початкової і основної ланок освіти.

Безперечно, проведений аналіз напрямів розвитку початкової освіти не вичерпує всіх аспектів проблеми, але дає змогу встановити перспективні для моделювання освітнього простору в школі I ступеня тенденції позитивного зарубіжного досвіду: особистісна домінанта, багатокомпонентність і варіативність шкільних середовищ, їх розвивальна і здоров'язбережувальна спрямованість; інтеграція змісту освіти з метою посилення єдності і системності навчального процесу, встановлення міждисциплінарних зв'язків і формування цілісної картини світу, синтезу виховних і навчальних функцій школи; транспарентність між ланками шкільної освіти (комплекси – дошкільний заклад і початкова школа, початкова і основна школа), що розширює діапазон міжособистісної взаємодії молодших школярів і сприяє вирішенню проблем наступності; диференціація та індивідуалізація у вирішенні проблем вирівнювання освітніх позицій учнів.

Список використаних джерел

1. Безруких М. Индивидуальная работа на уроке – утопия или реальность? / М. Безруких // Современная школа. – 1999. – № 1-3. – С. 89-90.
2. Боровская Н.Е. Модернизация учебных планов и программ в школах КНР / Н.Е. Боровская // Педагогика. – 2002. – №10. – С. 85-92.
3. Лавриченко Н. М. Інноваційний розвиток загальноосвітніх навчальних закладів у вітчизняній та зарубіжній теорії і практиці / Н.М. Лавриченко // Школа майбутнього як інноваційний заклад освіти : наук.-метод. посіб. / за заг. ред. В.М. Мадзігона. – К., 2010. – С. 8-28.

The paper outlines promising trends of positive international experience of primary education for modeling educational environment at school. The organization of developing the educational environment, is provided its individualization and multiplicity, indissoluble unity which is an important educational space for design trends of primary education. Recognizing the individualization and multiple school environment is focused on the search of new architectural forms of its spatial-objective component approaches to modernizing vocational training teachers.

However, the author draws attention to the orientation maintaining health school environment as a separate trend, as well as finding ways to integrate educational content, which is clearly seen as another trend.

Special attention is focused on specific units for elementary school trends – equal educational position of students and attention to the problem of succession.

Keywords: educational environment at school, pedagogical modeling, educational environment.

УДК 378.937:371.213.3

Шерудило А.В.

Sherudylo A.

СУТНІСТЬ ТА КЛАСИФІКАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДИТЯЧИХ ЗАКЛАДАХ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ

NATURE AND CLASSIFICATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE CHILDREN'S INSTITUTIONS OF REHABILITATION AND RECREATION

У статті розкрито значення слів «інновація», «технологія», «педагогічна технологія», «технологія виховання». Розглянуто сутність педагогічної інноваційної діяльності, технологій сучасного виховного процесу й інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку.

Обґрунтовано, що рушійною силою інноваційної діяльності є педагог як творча особистість, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час пошуку, розробки, впровадження і поширення нових ідей.

Визначено, що виховні технології включають такі системоутворюючі компоненти: діагностування, цілепокладання, проектування, конструювання, організаційно-діяльнісний, і контрольно-управлінський компонент.

Окреслено зміст виховних технологій, який включає науково обґрунтовані соціалізовані вимоги, передачу соціального досвіду, постановку мети й аналіз ситуації, що склалася, соціалізовану оцінку учня, організацію творчої справи, створення ситуації успіху.

Здійснено аналіз різних підходів до класифікації виховних технологій і запропоновано групувати інноваційні технології у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку на основі

діяльнісного підходу та напрямів роботи. А також висвітлено стан готовності студентів до їх застосування та доведена необхідність ґрунтовної підготовки майбутніх педагогів до використання інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку.

Ключові слова: інновація, педагогічні технології, інноваційні технології, дитячий заклад оздоровлення та відпочинку.

Модернізація системи організації дитячого оздоровлення та відпочинку вимагає врахування основних тенденцій сьогодення. Реалізація нових векторів розвитку освіти потребує використання інноваційних педагогічних технологій, творчого пошуку нових чи вдосконалених концепцій, суттєвих змін у змісті, формах і методах виховання. Ці умови вимагають пошуку нових підходів до виховної педагогічної діяльності у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку (ДЗОВ), упровадження інноваційних технологій, спрямованих на розвиток і саморозвиток особистості.

У контексті інноваційних ідей, педагогічний простір сучасних ДЗОВ має вагомий освітній потенціал, який не обмежує дітей у виборі форм і напрямів діяльності, не передбачає жорсткого оцінювання отриманих результатів, не орієнтована на тематичну стандартизацію знань. А відтак, ДЗОВ – унікальне середовище для реалізації ідей інноваційної освіти.

Проте, як свідчить практика, в педагогічних вищих навчальних закладах більше уваги приділяють підготовці студентів до використання традиційних виховних технологій. Тому у ДЗОВ трапляються приклади низького рівня організації дозвілля, відсутність різноманітності видів діяльності. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває підготовка майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ.

Підготовку вожатих до роботи в літніх оздоровчих таборах досліджували Т. Гаміна, С. Гертнер, Л. Іванова, Н. Казакова, М. Калугіна, Б. Кіндратюк, Л. Пундик, Н. Олійник, Л. Скорова, М. Толмачев, Н. Четвергова, С. Цуприк, О. Яковліва та ін.

Наукові основи педагогічної інноватики у своїх працях розглядають такі вчені: В. Беспалько, І. Бех, Л. Ващенко, І. Дичківська, В. Паламарчук, О. Попова, М. Поташник. Безумовно, кожна з наукових праць вище зазначених авторів є самодостатньою, цінною для вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів. Оновлення потребують питання підготовки фахівців до застосування інноваційних технологій у дитячих оздоровчих таборах.

У межах даної статті охарактеризуємо сутність та класифікацію інноваційних технологій у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку, проаналізуємо стан готовності студентів до їх використання.

Перш ніж розглянути сутнісні ознаки інноваційних педагогічних технологій у ДЗОВ, з'ясуємо ключові поняття «інновація», «педагогічна технологія» і «технологія виховання».

Поняття «інновація» має латинське походження і в перекладі означає нововведення, оновлення, зміну, новий підхід, створення якісно нового. Іноді інновацією називають використання відомого із незначними змінами. Інновації є предметом особливої діяльності людини, яка не задоволена традиційними умовами, методами, способами і прагне не лише новизни змісту реалізації своїх зусиль, а передусім якісно нових результатів [3].

У педагогіці поняття «інновація» вживають у таких значеннях:

- форма організації інноваційної діяльності;
- сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання і навчання з позицій особистісно-орієнтованої освіти;
- зміни в освітній практиці;
- комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень;
- результат інноваційного процесу [3].

Отже, в педагогічній інтерпретації «інновацію» доцільно розглядати як особливу форму педагогічної діяльності та мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому

просторі, або як процес створення, впровадження і поширення нового в освіті. Інноваційний процес в освіті – це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільно-історичних умов.

Як зазначають Д.С. Мазоха та Н.І. Опанасенко, педагогічна професія вимагає особливої чутливості до постійно оновлюваних тенденцій суспільного буття, здатності до адекватного сприйняття потреб суспільства і відповідної корекції навчально-виховної діяльності [4]. Особливу значимість має ця здатність за теперішньої постіндустріальної, інформаційної доби, яка потребує багатьох принципово відмінних від попередніх навичок, умінь і відповідного мислення. ДЗОВ як один із інститутів соціалізації особистості, підготовки молоді до ролі активних суб'єктів майбутніх суспільних процесів зобов'язаний бути винятково уважним як до нових реалій і тенденцій суспільного розвитку, так і до нововведень у сфері змісту, форм і методів навчання і виховання. Відповідно інноваційність має характеризувати професійну діяльність педагога-організатора (вожатого).

Нововведення (інновації) не виникають спонтанно, а постають результатом системних наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду. Стрижнем інноваційних процесів в освіті є упровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику, вивчення, узагальнення і поширення передового вітчизняного та іноземного педагогічного досвіду.

Рушійною силою інноваційної діяльності є педагог як творча особистість, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час пошуку, розробки, упровадження і поширення нових ідей. Творчий учитель, педагог-організатор, вихователь має широкі можливості і необмежене поле для інноваційної діяльності, оскільки на практиці може експериментувати й переконуватися в ефективності методик навчання, коригувати їх, здійснювати докладну структурування досліджень навчально-виховного процесу, пропонувати нові технології та методи навчання.

Як зазначає В. Беспалько, «кожна діяльність може бути або технологією, або мистецтвом. Мистецтво базується на інтуїції, технологія – на досягненнях науки. З мистецтва все починається, технологією – закінчується, щоб потім усе розпочати спочатку» [1].

Термін «технологія» в педагогіку ввів А. С. Макаренко. Він уважав, що справжній розвиток педагогічної науки пов'язаний із її здатністю «проекувати особистість», тобто чітко передбачати ті її якості і властивості, які мають сформуватися у процесі виховання. Визначеність цілей дає можливість перейти до чіткої технології виховання, «... під цілями виховання розумію програму людської особистості, програму людського характеру... вважаю, що ми, педагоги, повинні мати таку програму людської особистості, до якої необхідно прагнути» [5, с. 477].

В основі педагогічної технології лежить ідея повної керованості навчально-виховним процесом, його проектування і можливість аналізу шляхом поетапного відтворення.

На наш погляд, педагогічна технологія складається зі сукупності методів та засобів, які послідовно та методологічно організовані у навчально-виховному процесі. Тому доцільно розглядати педагогічну технологію як систему узгодженого за цілями, завданнями і часом взаємодії суб'єкта та об'єкта педагогічного процесу, який дозволяє за допомогою педагогічних форм, методів, засобів і прийомів надати конкретному педагогічному явищу (об'єкту взаємодії) особистісні властивості і якості (систему знань, навичок і умінь, особистісних цінностей, життєвих орієнтирів та ін).

Педагогічний процес на основі педагогічних технологій повинен гарантувати досягнення поставлених цілей. Опанування педагогічних технологій, уміння самостійно розробляти конкретні виховні й освітні технології дозволяє педагогові щонайкраще здійснювати професійну діяльність, що найшвидше стати фахівцем своєї справи.

Педагогічні технології – це складні системи прийомів і методик, об'єднаних пріоритетними загальноосвітніми цілями, концептуально взаємопов'язаними між собою завданнями і

змістом, формами і методами організації навчально-виховного процесу, де кожна позиція накладає відбиток на всіх інших, що і створює в результаті певну сукупність умов для розвитку вихованців.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури дав змогу узагальнити різні підходи до тлумачення поняття «технологія виховання». Так, Л. Даниленко виховну технологію визначає як художні засоби і прийоми впливу педагога на свідомість учня з метою формування в нього особистісних цінностей у контексті із загальнолюдськими, таких, як справедливість, чесність, відкритість, толерантність, воля тощо [2].

Технологія є основою сучасного виховного процесу, оскільки як форма виховного впливу характеризується високою наукоємністю і цим самим оптимізує його. Технологія виховного процесу є послідовним розгортанням педагогічної діяльності та спілкування, спрямованих на досягнення конкретної виховної мети у педагогічній системі та її підструктурах [10]. Вона визначає стратегію, тактику і техніку організації процесу виховання і повинна мати особистісно орієнтоване спрямування, яке передбачало б мету формування і розвитку в дитини особистісних цінностей [7, с. 128]. Отже, технологія виховання – це строго обґрунтована система педагогічних форм, методів, їх послідовність, націленість на вирішення конкретного виховного завдання. Окремим завданням формування виховної технології є оптимальний відбір методів, прийомів, засобів виховного впливу, що визначають специфіку виховної технології. Виховні технології – це система науково обґрунтованих прийомів і методик, що сприяють встановленню таких стосунків між суб'єктами процесу, при яких в безпосередньому контакті досягається поставлена мета – залучення вихованців до загальнолюдських культурних цінностей.

На основі студіювання вищезгаданих наукових праць, поняття «інноваційні технології в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку» доцільно розуміти як обґрунтовану систему педагогічних форм, методів, засобів, послідовність їх використання, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі ДЗОВ.

Виховні технології включають такі системоутворювальні компоненти: діагностування, цілепокладання, проектування, конструювання, організаційно-діяльнісний компонент, контрольно-управлінський компонент [6, с. 75].

Змістовий компонент разом з правильно поставленою діагностичною метою і визначає результативність виховної технології. Від них залежить, чи буде виховна технологія інформативною або розвиваючою, традиційною чи особистісно-орієнтованою, продуктивною або малоефективною. В основному ефективність виховної технології залежить від того, наскільки концептуально пов'язані між собою цілі і зміст діяльності.

Зміст виховних технологій включає науково обґрунтовані соціалізовані вимоги, передачу соціального досвіду, постановку мети і аналіз ситуації, що склалася, соціалізовану оцінку учня, організацію творчої справи, створення ситуації успіху.

Педагогічні технології розрізняються за різними підходами:

- за джерелом виникнення (на основі педагогічного досвіду або наукової концепції);
- за метою і завданнями (формування знань, виховання особистісних якостей, розвиток індивідуальності);
- за можливостями педагогічних засобів (які засоби впливу дають кращі результати);
- за функціями вихователя, які він здійснює за допомогою технології (діагностичні функції, функції управління конфліктними ситуаціями);
- за підходом до вихованця.

Аналізуючи наукові праці Г.К. Селевко, зауважимо, що існують різні підходи до класифікації виховних технологій, зокрема: за рівнем застосування виокремлюють загальнопедагогічні, приватнометодичні (предметні) і локальні (модульні) технології; за науковою концепцією засвоєння досвіду (асоціативно-рефлекторні, бихевіористські, гештальттехнології, інтер'юризаторські, розвиваючі, нейролінгвістичного програмування); за філософською основою (гуманістичні, матеріалістичні, прагматичні, антропософські); за категорією об'єкта (колективні, індивідуальні, групові, масові [8].

У результаті вивчення науково-педагогічної літератури та враховуючи специфіку виховної роботи визначимо класифікацію інноваційних технологій в ДЗОВ на основі діяльнісного підходу (табл.1).

Таблиця 1

Класифікація інноваційних технологій у ДЗОВ

Види діяльності	Форми діяльності	Інноваційні технології
<i>пізнавально і ціннісно-орієнтована</i>	день пізнавальних ігор, усні журнали, аукціон знань, інтелектуальний бій, ігри-тренінги з культури спілкування, захист професій	технологія дидактичної гри, кейс-технологія, ігрова технологія, проектна технологія
<i>суспільно-громадська</i>	просвітницькі посиденьки, «Проблеми тижня», клуб юних парламентарів, прес-конференції, конкурс просвітницьких знань	діалогові технології, технологія педагогічного спілкування, технологія педагогіки співробітництва
<i>організаторська</i>	гра «Лідер», «Подорож у небувалі країни», журнал-естафета «Жива газета», гра «Дзеркало», «Організація самоврядування»	інформаційно-комунікативні, технологія саморозвитку особистості
<i>художньо-естетична</i>	конкурс-захист «Пори року», «Мої музичні захоплення», музичний ринг, вечір авторської пісні «Візьми гітару», фестиваль мистецтв, виставка-вернісаж, театральний КВК, пісенний аукціон, свято «На балу у Попелюшки», «Гуморина», конкурс «Природа, майстерність, фантазія»	арт-технологія, технологія театральної педагогіки
<i>спортивно-оздоровча і гігієнічне виховання</i>	ранкова гімнастика, плавання, біг, ходьба, походи, спортивні ігри, шахові турніри, дотримання режиму й розпорядку в таборі, спартакіада, свято «Сила і грація», спортивно-туристична гра «Розвідники», конкурс «Спортивний загін», бесіди	ігрова технологія, здоров'язберігаюча технологія
<i>трудова</i>	самообслуговування, розвідка корисних справ, ательє добрих послуг, майстерня по виготовленню сувенірів, дні передбачливості, виставки, ярмарки, гра-естафета «Економіка і ми», збір лікарських рослин», гілкового корму	технологія виховання успішної особистості
<i>натуралістична і екологічна</i>	створення загонів по охороні природних багатств, бесіди по охороні природи і раціональне використання її ресурсів, екскурсії в природу, вироби з природних матеріалів, організація трудових десантів по озелененню території	технологія «Екологія і діалектика» Л.В. Тарасова
<i>туристично-краєзнавча</i>	туристичні походи, які супроводжуються збором матеріалу історичного, географічного характеру: мінералів, гербаріїв, колекцій, складання краєзнавчого альбому, зустрічі із старожилами та запис їх розповідей про минуле села, міста	модель трудового виховання А.А. Католикова

Уважаємо, доцільно класифікувати інноваційні технології також за напрямки роботи ДЗОВ: *культурно-дозвіллева діяльність*: інтерактивна, проектна технологія, технологія театральної педагогіки, технологія саморозвитку особистості, технологія співробітництва,

шоу-технологія; *спортивно – оздоровча діяльність*: ігрова технологія; *психолого-педагогічна корекція в поведінці*: технологія форум-театру, технологія виховання успішної особистості, технологія педагогічного спілкування, технологія розвитку критичного мислення; *культурно-оздоровча діяльність*: арт-технологія, здоров'язберігаюча технологія; *соціально-економічна підтримка*: інформаційно-комунікативні, технологія інтегрованого виховання.

Проведене опитування студентів Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Уманського національного педагогічного університету імені Павла Тичини, Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди, яким охоплено 119 респондентів третіх курсів, свідчить про низький рівень готовності майбутніх учителів до використання інноваційних технологій в ДЗОВ. Вірно дають визначення сутності інноваційних технологій, називаючи 4-5 прикладів 22% опитаних, 28% назвали не більше 3-х сучасних технологій, 35 % студентів, розуміючи сутність, не називають конкретних технологій і 14 % затрудняються дати визначення. Це можна пояснити тим, що під час викладання педагогічних дисциплін основна увага звертається на вивчення традиційних виховних технологій, а новітні технології проектується здебільшого на дидактику та методику [9].

Аналіз відповідей на питання, чи має педагог-організатор бути творчою особистістю, дозволив констатувати, що 90% студентів дали ствердну відповідь, 8 % – скоріше так, ніж ні і лише 2 % вважають, що це не важливо. Проте, погоджуючись з тим, що вожатий має бути творчим, більшість студентів мають труднощі в поясненні сутності творчого підходу до роботи в умовах літнього оздоровчого табору.

Отже, інноваційні технології в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку – обґрунтована система педагогічних форм, методів, засобів, планомірність і послідовність їх використання, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі ДЗОВ і дають змогу для розвитку, самовираження, самореалізації і творчості вихованців.

Студіювання наукових праць, дало змогу узагальнити класифікації виховних технологій та групувати інноваційні технології в ДЗОВ на основі діяльнісного підходу, а також за напрямками роботи. Результати опитування зумовлюють необхідність ґрунтовної підготовки студентів до використання інноваційних виховних технологій. У подальшому необхідно проаналізувати зміст підготовки майбутніх учителів до використання інноваційних технологій у ДЗОВ.

Список використаних джерел

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Даниленко Л. Оцінювання та вибір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект : наук.-метод. посіб.; [за ред. Л. Даниленка] / Л. Даниленко. – К. : Логос, 2001. – 185 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : підручник / І.М. Дичківська. – 2-ге вид., доповн. – К. : Академвидав, 2012. – 352 с.
4. Мазоха Д.С. Педагогіка: навч. посіб. / Д.С. Мазоха, Н.І. Опанасенко. – К.: Центр начальної літератури, 2005. – 232с.
5. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н.Є. Мойсеюк. – 3-є вид., доповн. – К.: ВАТ «КДНК», 2001. – 608 с.
6. Оганесян Н.Т. Технологии профилактики насилия в школе в системе воспитательной деятельности учителя (Психолого-педагогический практикум): учеб.-метод. пособие / Н.Т. Оганесян, В.В. Ковров. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 274 с.
7. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / за ред. І. Зязюна, О. Пехоти. – К., 2003. – 240 с.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 589 с.

9. Шерудило А.В. Стан готовності майбутніх учителів до проходження навчально-виховної практики в літніх оздоровчих таборах / А.В. Шерудило // Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб.наук. праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини / [ред.кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань: ФОП Жовтий О.О., 2014. – Випуск 9. – Частина 2. – 352с. – С.74 – 80.
10. Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ipv.org.ua/home/39-2010-06-08-18-03-21.html?start=6>. – Назва з екрану.

The article deals with the content of the notions as «innovation», «technology», «educational technology», «the technology of upbringing». The article deals with the nature of educational innovation activity, the process of modern educational and innovation technologies in children's institutions of rehabilitation and recreation.

The article proves that the main force of innovative activity is the teacher as a creative person because the subjective factor is decisive in the search, in the development and in the introduction and dissemination of new ideas.

The article defines that the educational technology includes such components as: diagnosis, goal-setting, designing, constructing, organization and activity components, control and management components.

In the article the content of educational technologies is described. They include the scientific and reasonable socialized requirements, the transfer of social experience, the statement of purpose and analysis of the situation, the organization of creative affairs and the creation of successful situation.

The analysis of different approaches to the classification of educational and innovative technologies in children's institutions of rehabilitation and recreation is based on the activity's approach and areas. The readiness of students, the necessity of the preparation of future teachers to use innovative technologies in children's institutions of rehabilitation and recreation are also described and proved in the article.

Keywords: *innovation, educational technology, innovative technology, a children's institution of rehabilitation and recreation.*

CONTENTS

SECTION 1. PEDAGOGY

<i>Grzegorz G.</i> ETHICS, EDUCATION AND THE GENDER DISPUTE.....	11
<i>Uschmarova V.</i> EVOLUTION SOCIOCULTURAL PHENOMENON «POSTGRADUATE EDUCATION TEACHERS» IN UKRAINE	17
<i>Bakhmat N.</i> PRACTICAL TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN TERMS OF INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT	23
<i>Belyavska O.</i> PERCEPTUAL STYLES AS THE KEY TO EFFECTIVE LEARNING FOREIGN LANGUAGES.....	30
<i>Bolshakova I.</i> COMPREHENSIVE TEACHING IN 20S OF THE 20 TH CENTURY AS FACTOR OF THE EDUCATION CONTENT INTERDISCIPLINARY INTEGRATION DEVELOPMENT OF THE SECOND HALF OF THE 20 TH CENTURY.....	36
<i>Karpenko O.</i> THE IDEA OF CHILDCENTRISM IN THE INHERITANCE OF VASYL SUKHOMLYNSKY	41
<i>Kovalchuk G.</i> THE PROBLEM OF CREATING HEALTH CULTURE OF SENIORS IN SECONDARY SCHOOLS IN KHMELNYTSKYI REGION.....	47
<i>Kovalchuk I.</i> CONTENT AND FORMS OF ART-WORK ACTIVITY OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES STUDENTS AS A BASIS OF WORLDVIEW KNOWLEDGE SHAPING.....	54
<i>Kolesnyk I.</i> LOGICAL AND EPISTEMOLOGICAL APPROACH IN EDUCATION AND PRINCIPLES OF ITS IMPLEMENTATION.....	59
<i>Kosylo Kh.</i> THE IDEAS OF STUDENTS' NATIONAL EDUCATION IN PEDAGOGICAL CREATIVITY OF H. VRETSONA.....	62
<i>Kutchynska I.</i> POSITIONS F YOUTH PUBLIC FORMING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	66
<i>Kuchynsky S.</i> MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION IN TODAY'S CONDITIONS.....	73
<i>Paliuh M., Malikovskyi R.</i> MULTIVECTOR ASPECTS OF EDUCATION AND UBBRINGING	77
<i>Plyska Y.</i> CULTURAL COMPETENCE AS A FACTOR OF CREATING TEACHER'S RESPONSIBILITY.....	83
<i>Polishchuk V.</i> THE NEED TO IMPROVE THE EDUCATIONAL AND TRAINING PROCESS IN THE NATIONAL SCHOOL	89

<i>Sikaliuk A.</i>	
DISCUSSION METHODS IN THE PROCESS OF FORMING FUTURE MANAGERS' SOCIO-ETHICAL VALUES	94
<i>Taranenko I.</i>	
THE ROLE OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE EDUCATION OF ADOLESCENTS WITH DEVIANT BEHAVIOR	99
<i>Tarassenko G.</i>	
HUMANITARIZATION OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS	105
<i>Tur O.</i>	
PERSONALITY-ORIENTED APPROACH IN THE PROCESS OF FORMING OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN DOCUMENT SCIENCE AND INFORMATIVE ACTIVITY	111
<i>Chepil M.</i>	
PATRIOTIC EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL INHERITANCE OF GRYHORIY VASHCHENKO	116

SECTION 2. METHODS OF TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE

<i>Pershukova O.</i>	
NOTES FROM EUROPEAN EXPERIENCE ON MULTILINGUAL TALKING BOOKS FOR YOUNG SCHOOL CHILDREN LEARNING CREATIVITY	122
<i>Bachynska M.</i>	
FORMATION OF IDEOLOGICAL ORIENTATIONS OF SCHOOL YOUTH IN TEACHER ATTITUDES OF N.VOLOSHYNA.....	126
<i>Hrynenko D.</i>	
THE PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF THE MODERN FOREIGN LANGUAGES EDUCATION IN THE UNITED KINGDOM OF GREAT BRITAIN AND NORTHERN IRELAND	132
<i>Hudyma N.</i>	
LEXICOGRAPHICAL WORK AT THE UKRAINIAN LESSONS AIMED AT LOANWORDS LEARNING	137
<i>Demchenko O.</i>	
THE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF QUALIFIED WORKERS WITH YOUNG CHILDREN AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS TRAINING IN ENGLAND AT THE END OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURIES	143
<i>Zapadynska I.</i>	
USAGE OF TEACHERS TRAINING EXPERIENCE IN MODERN PRACTICE.....	149
<i>Martin O.</i>	
JUNIOR PUPILS' VERBAL AND WRITTEN DEVELOPMENT AT THE LESSONS OF THE NATIVE LANGUAGE.....	154
<i>Matviychuk L.</i>	
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF THE MODERN TEACHER OF HIGH SCHOOL IN THE CONTEXT OF SYNERGY	160
<i>Matiienko O.</i>	
TOLERANCE IS THE MAIN PREREQUISITE OF THE CULTURE OF COMMUNICATION OF THE TEACHER WITH PUPILS.....	165

<i>Merkotan L.</i>	
PRECEDENT TEXTS IN THE DISCOURSE OF THE MODERN UKRAINIAN LITERATURE AND THEIR ROLE IN FUTURE ENGLISH TEACHERS' SOCIOCULTURAL COMPETENCE FORMATION	170
<i>Melekestseva N.</i>	
THE SEMANTIC CATEGORY OF PRESENCE / ABSENCE IN THE CONTEXT OF TEACHING VERB AT THE FIRST LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL ...	175
<i>Olizko I.</i>	
LINGVOMETHODOLOGICAL FEATURES OF CONTEMPORARY ENGLISH GENERAL CHEMISTRY TEXTBOOKS	179
<i>Polonska T.</i>	
TECHNOLOGY OF CONTENT CONSTRUCTION OF FOREIGN LANGUAGE ELECTIVE COURSES FOR HIGH SCHOOL STUDENTS	184
<i>Skrypnyk T.M.</i>	
METHODOLOGICAL NOTICES ABOUT PROBLEMS OF USING THE WAYS OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF SUBJECTS AND COMPARATIVE LITERATURE CRITICISM IN THE PROCESS OF THE PROFESSIONAL EDUCATION FOR THE STUDENTS-PHILOLOGISTS (ABOUT STUDYING T. SHEVCHENKO'S POETRY IN THE CONTEXT OF THE WORLD LITERATURE)	191
<i>Torchynska Z.</i>	
THE STUDY OF UKRAINIAN CHILDREN'S FOLKLORE SONG IN PRESCHOOL EDUCATION	197
<i>Tretyak N.</i>	
PROGRESS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS' LANGUAGE WHICH IS BASED ON TEXT.....	203
<i>Trofymenko A.</i>	
THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS OF ENGLISH.....	209
<i>Yatsuk O, Hrytsyn M.</i>	
INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF THE FORMATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' SPEECH CULTURE COMPETENCE	215
SECTION 3. METHODS OF TEACHING NATURAL SCIENCES	
<i>Babyuk S.</i>	
PHYSICAL CULTURE AS A TOOL FOR CORRECTION OF NEUROLOGICAL DISORDERS IN INFANTS	220
<i>Galamandjuk L.L.</i>	
FEATURES OF MOTOR ACTIVITY IN THE TASKS OF MANUAL DEXTERITY IN VARIOUS APPROACHES TO TEACHING BASIC MOVEMENTS 4-YEAR-OLD BOYS WITH EXISTING MOTOR ASYMMETRY.....	226
<i>Gargin V.</i>	
SCIENTIFIC ACHIEVEMENTS OF A NEW GENERATION OF SCIENTISTS IN THE FIELD OF METHODS OF LABOUR STUDIES	232
<i>Golovko M.</i>	
TENDENCIES IN THE MODERNIZATION OF THE SCHOOL PHYSICAL AND ASTRONOMICAL EDUCATION CONTENT	237

<i>Guseva O.</i>	
THE FACTORS OF FORMATION SOCIO-CULTURAL COMPETENCE FOR THE FUTURE TEACHER OF PHYSICS IN SUBJECTS PREPARATION PROCESS	243
<i>Ibrahimova K.O.</i>	
THE MODEL OF FORMATION OF READINESS FOR SOCIAL INTERACTION OF BACHELORS OF ENGINEERING AND TECHNICAL PROFILE IN THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGIKAL DISCIPLINES	248
<i>Kanosa N.</i>	
MOTIVE AND BEHAVIOUR COMPONENTS OF STUDENT'S PROFESSIONAL SELF-REALIZATION	254
<i>Kovtonyuk M.</i>	
CURRENT TRENDS IN PROFESSIONAL AND GENERAL EDUCATIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS IN UKRAINE.....	261
<i>Komarova E.</i>	
METHODICAL CONDITIONS OF FORMATION OF SENIOR PUPILS' METHODOLOGICAL KNOWLEDGE ABOUT THE LAW OF HARDY-WEINBERG DURING THE SOLUTION OF TASKS IN POPULATION GENETICS	268
<i>Kornosenko O.</i>	
ORGANIZATION OF PHYSICAL TRAINING OF ADULTS: PROBLEMS AND PROSPECTS (EXEMPLIFIED BY FITNESS)	273
<i>Kushnarenko N.</i>	
THE PECULIARITIES OF REGIONAL APPROACH REALIZATION IN THE PROCESS OF TEACHING GEOGRAPHY AT THE PROFILE LEVEL IN GRADES 10-11	279
<i>Momot E.</i>	
DESCRIPTION OF THE DISCIPLINE "SAFETY MANAGEMENT DURING THE LESSONS OF PHYSICAL CULTURE"	283
<i>Motsyk L.</i>	
NEW INFORMATION TECHNOLOGIES AND DISTANCE LEARNING IN THE EDUCATIONAL SPACE OF GENERAL SCHOOL	288
<i>Motsyk R.</i>	
INTERNET-DEPENDENCE AND ITS INFLUENCE ON A MODERN MAN'S EDUCATION	292
<i>Naumenko S.</i>	
TEST EVALUATION TECHNOLOGIES OF PUPILS' GEOGRAPHICAL COMPETENCE IN GEOGRAPHY BOOKS FOR GRADE 6	298
<i>Petrishin O.</i>	
THE GROUND OF METHOD OF PROFESSIONAL AND APPLIED PHYSICAL PREPARATION OF STUDENTS OF MEDICAL ESTABLISHMENTS	304
<i>Sadova I.</i>	
THE USE OF ART THERAPY TECHNOLOGIES OF CORRECTING HEALTH IN WORK WITH PUPILS OF PRIMARY SCHOOL.....	309
<i>Kharchenko S.</i>	
PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF SENIOR PUPILS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION	314
<i>Shapran Y.</i>	
THE ESSENTIAL FEATURES, STRUCTURAL COMPONENTS AND MEASUREMENT OF THE ECOLOGICAL COMPETENCE OF THE BIOLOGY STUDENTS AT PEDAGOGICAL UNIVERSITY	320

SECTION 4. METHODS OF TEACHING ART

<i>Voievidko L.</i> THE COMPONENTS OF ART SPECIALITIES STUDENTS' PROFESSIONAL TRAINING.....	326
<i>Kartashova Zh.</i> THE SPECIFIC OF A FUTURE MUSICTEACHER INSTRUMENTAL PERFORMANCE MASTERY FORMATION IN THE PROCESS OF COLLECTIVE MUSIC-MAKING.....	332
<i>Labunets V.</i> COMPONENT STRUCTURE OF FUTURE MUSIC TEACHERS INSTRUMENTAL PERFORMANCE IN TRAINING BASED ON INNOVATIVE PRINCIPLES	337
<i>Labunets V.M.</i> METHODICAL GUIDELINES OF INSTRUMENTAL PERFORMANCE IN TRAINING FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE PROCESS OF WHILE PROFESSIONAL TRAINING	344
<i>Marynin I.</i> THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF FOLKLORE RESEARCH GENESIS IN ACCORDION CREATION OF UKRAINIAN COMPOSERS (SOURCE-SIDE)	351
<i>Martyniuk V.</i> EXTRA-SCHOLASTIX ART INSTITUTION AS A MODERN FORM OF A TEENAGER'S PERSONALITY EDUCATION AND DEVELOPMENT	356
<i>Mudroliubova I.</i> USING GAME FORMS IN TEACHING THE SUBJECT OF «SOLFEGGIO»	362
<i>Oleynik V.</i> SOME FEATURES OF INSTRUMENTATION VOCAL SUPPORT FOR FOLK AND INSTRUMENTAL ENSEMBLES	366
<i>Reva V.</i> INTONATION IMMERSION AS A INDIVIDUAL STRATEGY OF THE AESTHETIC MUSICAL PERCEPTION	372
<i>Ursu N., Hutsul I.</i> CULTURAL LIFE OF KAMYANECHYNA AT THE END OF THE 19 TH -IN THE MIDDLE OF THE 20 TH CENTURY.....	378
<i>Ustymenko-Kosorich O.</i> POSSIBILITIES OF SERBIAN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES INTRODUCTION INTO THE NATIVE ACCORDIONIST TRAINING SYSTEM.....	385

SECTION 5. METHODS OF TEACHING IN PRIMARY AND PRESCHOOL EDUCATION

<i>Babyuk T.</i> VALUABLE ATTITUDE TO HEALTH AS AN INTEGRAL INDICATOR OF FORMING HEALTHY LIFESTYLE OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN	390
<i>Belenka G.</i> THE PLACE OF MUSEUM PEDAGOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF MODERN PRESCHOOL ESTABLISHMENTS.....	396

<i>Vatamanyuk G.</i> MUSICALLY-PLAYING ACTIVITY AS A MEANS OF COMUNICATIVE SKILLS OF OLDER PRE-SCHOOLERS.....	401
<i>Dichek N.</i> THE CONTRIBUTION OF UKRAINIAN PSYCHOLOGISTS TO THE DEVELOPMENT OF UNINDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION STUDENTS' EDUCATION (60-IES. XX CENTURY).....	407
<i>Kornienko T.</i> THE ORGANIZATION OF THE STUDENTS' LEISURE TIME IN THE SECOND PART OF THE XIX th – AT THE BEGINNING OF THE XX th CENTURY	420
<i>Kryvosheia N.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SENIOR PRESCHOOLES' CREATIVE MUSICAL ABILITIES DEVELOPMENT	425
<i>Oliynyk O.</i> ANALYSIS OF THE RESULTS ACCORDING TO THE PEDAGOGICAL MEANS OF THE FORMATION OF EMOTIONAL CULTURE OF PRESCHOOLERS IN THE PROCESS OF THEATRICAL ACTING	430
<i>Tymbalaru A.</i> EDUCATIONAL ENVIRONMENT DESIGN TRENDS IN THE CONTEXT OF PRIMARY EDUCATION IN FOREIGN COUNTRIES	436
<i>Sherudylo A.</i> NATURE AND CLASSIFICATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE CHILDREN'S INSTITUTIONS OF REHABILITATION AND RECREATION	442

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бабюк Тетяна Йосипівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Бабюк Сергій Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Бахмат Наталя Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Бачинська Марина Володимирівна – аспірант, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Беленька Ганна Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, Київський університет імені Бориса Грінченка

Белявська Олена Олександрівна – старший викладач, Національний університет «Острозька академія»

Большакова Інна Олексіївна – аспірант, Київський університет імені Бориса Грінченка

Ватаманюк Галина Петрівна – кандидат педагогічних наук, асистент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Воєвідко Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Галаманжук Леся Людвігівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Гаргін Володимир Владиславович – кандидат педагогічних наук, старший викладач, ДВНЗ «Переяслав – Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

Гжегож Гжибек – доктор габілітований, професор, Жешівський Університет (м. Жешів, Польща)

Головко Микола Васильович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Гриненко Діна Віталіївна – аспірант, Інститут педагогіки НАПН України

Гудима Наталя Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Гусева Ольга Сергіївна – аспірант, Запорізький національний університет

Гуцал Іван Андрійович – кандидат мистецтвознавства, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Грицин Мар’яна Василівна – студентка V курсу відділення «Початкова освіта», Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Демченко Олександра Йосипівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Дічек Наталя Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогіки НАПН України

Западинська Ірина Георгіївна – асистент, Київський національний торговельно-економічний університет

Ібрагімова Карина Отеллівна – асистент, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»

Каньоса Наталя Григорівна – кандидат психологічних наук, доцент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Карпенко Ореста Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Карташова Жана Юріївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Ковальчук Ірина Анатоліївна – асистент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Ковальчук Генуадій Петрович – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Ковтонюк Мар'яна Михайлівна – доктор педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Колесник Ірина Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Комарова Олена Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Корносенко Оксана Костянтинівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Корнієнко Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, викладач, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

Косило Христина Миронівна – аспірант, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Кривошея Неля Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Кучинська Ірина Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кучинський Сергій Анатолійович – кандидат педагогічних наук, викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Кушнарєнко Наталія Миколаївна – аспірант, Інститут педагогіки НАПН України

Лабунець Віктор Миколайович – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Маринін Іван Григорович – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Мартіна Олеся Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Матвійчук Людмила Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, викладач, Рівненський державний гуманітарний університет

Матієнко Олена Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький національний аграрний університет

Мартинюк Любов Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Маликовський Радослав – доктор соціологічних наук, Інститут Соціології, Жешівський університет (м. Жешів, Польща)

Меркотан Леся Йосипівна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Мелекесцева Наталя Василівна – кандидат філологічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Момот Олена Олегівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Моцик Людмила Володимирівна – здобувач, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Моцик Ростислав Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Мудролюбова Ірина Олександрівна – аспірант, НПУ ім. М.П. Драгоманова

Науменко Світлана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Олізько Юлія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, НТУУ «КПІ»

Олійник Василь Федорович – доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Олійник Олена Михайлівна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Палюх Марек – доктор габілітований гуманітарних наук, Жешівський університет (м. Жешів, Польща)

Петришин Олександр Володимирович – старший викладач, ВДНЗ України «Українська медична стоматологічна академія»

Першукова Оксана Олексіївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Поліщук Віктор Семенович – кандидат педагогічних наук, асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Полонська Тамара Костянтинівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук

Плиска Юрій Святославович – доктор гуманітарних наук, Природничий університет SGGW в Варшаві (м. Варшава, Польща)

Рева Валентин Павлович – кандидат педагогічних наук, доцент, Могилівський державний університет імені АА. Кулешова (м. Могилів, Республіка Білорусь)

Садова Ірина Ігорівна – кандидат психологічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка

Сікалюк Анжела Іванівна – аспірант, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Скрипник Тамара Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Європейський університет

Тараненко Ірина Вадимівна – старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Тарасенко Галина Сергіївна – доктор педагогічних наук, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського

Торчинська Зоя Костянтинівна – старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Третяк Наталя Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Трофименко Анастасія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Тур Оксана Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент, Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка

Урсу Наталя Олексіївна – доктор мистецтвознавства, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Устименко-Косоріч Олена Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Ушмарова Вікторія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Харченко Світлана Василівна – асистент, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

Чепіль Марія Миронівна – доктор педагогічних наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Шапран Юрій Петрович – доктор педагогічних наук, професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г. Сковороди

Шерудило Андрій Васильович – аспірант, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

Цимбалару Анжеліка – доктор педагогічних наук, Інститут педагогіки НАПН України

Яцук Ольга Василівна – кандидат філологічних наук, асистент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Інститут педагогіки НАПН України
Педагогічний факультет

Інформаційний лист про підготовку матеріалів до збірника наукових праць “Педагогічна освіта: теорія і практика” Випуск № 19 (2-2015)

Шановні науковці!

Здійснюється видання фахового наукового збірника “Педагогічна освіта: теорія і практика”. Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Постанова Президії ВАК України від 26.05.2010 р. № 1-05/4); до міжнародної науково-метричної бази INDEX COPERNICUS.

Вимоги до оформлення статей

1. Відповідно до постанови президії ВАК України від 15.01. 2003 р. № 7-05/1 „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1), наукова стаття має містити такі обов'язкові елементи:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор;
- виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;
- формування мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

(* У статті не виділяти жирним шрифтом перелічені вище елементи, лише враховувати їх наявність і послідовність у тексті).

2. На першому рядку перед прізвищем автора в лівому кутку подається шифр УДК (звичайним шрифтом). Наступний абзац — прізвище та ініціали автора (авторів); наступний абзац — назва статті великими літерами, далі анотація (250-300 знаків) та ключові слова (5-7) українською мовою, наступний абзац – текст. В електронному варіанті таблиці, схеми та малюнки виконувати в тексті у відповідному масштабі. Після тексту – Список використаних джерел. Після “Списку використаних джерел” подаються анотація (1800-2000 знаків) та ключові слова (5-7) англійською мовою.

3. Обсяг статті – 10-12 формату А4. Текст набирається шрифтом “Times New Roman”, розмір – 14 пт, міжрядковий інтервал – 1,5, відступ абзацу – 1 см. Параметри сторінки: зверху, знизу, праворуч, ліворуч – 2 см. Файл зберігати у форматі DOC та RTF. Ім'я файлу подавати транслітерацією, так як прізвище автора (авторів), наприклад: Petrenko(-Kovalchuk).

4. У тексті не допускається вирівнювання пропусками.

5. У тексті використовується дефіс «-», який не відділяється пропусками, і тире «-» (Alt+0151).

6. Ініціали відділяються від прізвищ нерозривним пробілом (комбінація клавіш Ctrl+Shift+Пробіл).

7. Посилання на використані джерела в тексті робити за зразком [2, с. 364; 5, с. 127; 7-9], де перша цифра – номер джерела в списку використаних джерел, номер сторінки через кому, декілька джерел через крапку з комою або через дефіс.

8. За необхідності подання приміток (коментарів) до тексту вони оформлюються так: у тексті за допомогою функції “Верхний индекс” ставиться порядковий номер примітки (напр.....1 ...2), а після тексту статті (до “Списку використаних джерел”) із заголовком «Примітки» (у центрі) наскрізною нумерацією подається текст примітки.

9. Після тексту статті (приміток) у центрі подається заголовок “Список використаних джерел і в алфавітному порядку наводяться використані джерела (спочатку “кирилицею”, потім “латиницею”). Список використаних джерел оформлюється за вимогами ВАК (Бюлетень ВАК України. – 2009. – № 3).

Друкування наукових статей у фаховому збірнику здійснюється за рахунок фізичних і юридичних осіб.

Матеріали, що не оформлені відповідно до вимог Постанови ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1, не відредаговані, **розглядатися і повертатися авторам не будуть**. Статті аспірантів і магістрантів слід подавати з рецензією наукового керівника чи кафедри з рекомендацією до друку, завіреною печаткою навчального закладу чи установи.

Статті докторів наук друкуються у збірнику безкоштовно

Зразок оформлення матеріалів:

УДК...

*Петренко О.Л.
Petrenko O.L*

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ.....
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ (АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ)**

Текст анотації українською мовою.....(250-300 знаків)

Ключові слова:(5-7)

Текст статті.....

Список використаних джерел

Текст анотації англійською мовою..... (1800-2000 знаків)

Ключові слова:(5-7)

Список використаних джерел (взірець)

- Безхутрий Ю. М. Художній світ Миколи Хвильового [Електронний ресурс] / Ю. М. Безхутрий. – Режим доступу : http://www-philology.univer.kharkov.ua/nauka/e_books/Bezkhoutry.pdf.
- Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование: учебное пособие / Елена Андреевна Земская. - [3-е изд., испр.] – М. : Флинта, 2006. - 328 с.
- Каракуця О. М. Фразеологізми української мови з компонентом душа (структурно-семантичний, ідеографічний, лінгвокультурологічний аспекти): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец.: 10.02.01. «Українська мова» / О. М. Каракуця. – Харків, 2002. – 19 с.
- Слинко І. І. Синтаксис сучасної української літературної мови: Проблемні питання: [навч. посібник] / І. І. Слинко, Н. В. Гуйванюк, М. Ф. Кобилянська. – К. : Вища шк., 1994. – 670 с.
- Ужченко В. Д. Нові лінгвістичні парадигми «концепт – фразеологізм – мовна картина світу» / В. Д. Ужченко // Східнослов'янські мови в їх історичному розвитку: збірник наукових праць. – Запоріжжя, 2006. – С. 146–151.
- Шукин В. Заметки о мифопоэтике «Грозы» [Электронный ресурс] / В. Шукин // Вопросы литературы. – 2006. – № 3 (май-июнь). – Режим доступу : <http://magazines.russ.ru/voplit/2006/3/shu6-pr.html>.
- Evans V. Cognitive Linguistics. An Introduction / V. Evans, M. Green. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 2006. – 830 p.

Прізвище та ініціали, назва статті, анотація, ключові слова англійською мовою (переклад з української).

Увага! Статті з використанням комп'ютерного перекладу англійського тексту анотацій і ключових слів до друку не приймаються.

Науково-методичні статті надсилати до **15 жовтня 2015 року в паперовому варіанті з підписами автора (ів) та в електронному варіанті** (формат DOC та DOCX) за адресою: (вул. Уральська, 1-6 (навчальний корпус № 6) педагогічний факультет, м. Кам'янець-Подільський, обл. Хмельницька, 32300

Телефон: 8 (03849) 3-34-91; 3-34-92

e-mail: pedosv@kpmu.edu.ua

Контактні телефони:

– Гудима Наталія Василівна – 097-14-35-461

– Рольська Ольга Володимирівна – 098-94-91-287

Відомості про автора (авторів)

ПІБ (повністю),

ступінь, вчене звання,

місце роботи, місто,

контактний телефон

Адреса (куди надсилати збірник; найближче відділення “Нової пошти”).

Кошти за статтю надсилати Укрпоштою тільки після повідомлення про прийняття матеріалів до друку Моцик Людмилі Володимирівні, вул. Уральська 1-6, м. Кам'янець-Подільський, обл. Хмельницька, 32300

Плату за пересилання збірника статей можна здійснювати у відділенні Нової Пошти після його отримання.

ЧЕКАЄМО НА НАШИХ АВТОРІВ!!!

Scientific publication

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 18 (1-2015)

Editor V. Zhurlyak
Computer version S. Mordovin
English translation L. Merkotan

Printed in the PE Zvoleiko D.H.
Kniaziv Koriatovychiv Str., 9, Kamianets-Podilskyi, 32300
Tel: (03849) 3-06-20.

Наукове видання

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 18 (1-2015)

Редактор В.В. Журляк
Комп'ютерне верстання С.С. Мордовін
Переклад на англійську мову Л.Й. Меркотан

Здано в набір 25.03.2015 р.
Підписано до друку 23.04.2015 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 1504-04. Ум. друк. арк. 53.48. Обл. – вид. арк. 47,60 Тираж 300.
Друк ПП Зволейко Д.Г.
вул. Кн. Кориатовичів, 9; м. Кам'янець-Подільський,
32300, Хмельницька обл., тел. (03849) 3-06-20.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
серія ДК № 2276 від 31.08.2005 р.