

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2019 р., № 63, Т. 1

Збірник наукових праць

виходить шість разів на рік

Головний редактор:

Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора:

Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія:

Бесараб А. – доктор наук із соціальних комунікацій, доцент;

Дяченко М. – доктор педагогічних наук, доцент;

Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, доцент;

Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;

Кравченко В. – доктор педагогічних наук, доцент;

Мазін В. – доктор педагогічних наук, доцент;

Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор.

Іноземні члени редакційної колегії:

Олександр Скалій – доктор філософії (Республіка Польща);

Цісюань Вей – доктор філософії (Китайська Народна Республіка).

Технічний редактор: Н. Ковальчук

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 63. 162 с. Т. 1.

Сайт видання:

www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua

Засновник:

Класичний приватний університет
Свідоцтво Міністерства юстиції України
про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15844-4316Р від 16.10.2009 р.

Видавець:

Класичний приватний університет
Свідоцтво Державного комітету
інформаційної політики, телебачення
та радіомовлення України
про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3321 від 25.11.2008 р.

**Входить до Переліку фахових видань,
в яких можуть публікуватися результати
дисертаційних робіт на здобуття наукових
ступенів доктора і кандидата наук з педагогічних
наук, на підставі Наказу МОН України
від 29.12.2014 № 1528 (Додаток 11).**

Видання рекомендовано до друку
та поширення через мережу Internet
Вченою радою
Класичного приватного університету
(протокол № 5 від 30.01.2019 р.)

Усі права захищені.
Повний або частковий передрук і переклади дозволено
лише за згодою автора і редакції.
При передрукуванні посилання на збірник наукових праць
«Педагогіка формування творчої особистості
у вищій і загальноосвітній школах»
обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє думку автора
і не відповідає за фактичні помилки,
яких він припустився.

Адреса редакції:
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б.
Телефони/факс: +38 098 24 61 364.

Здано до набору 31.05.2019.
Підписано до друку 17.06.2019.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>М. І. Воронка</i> ІНСТИТУЦІОНАЛІЗАЦІЯ ГЕНДЕРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В УКРАЇНІ.....	5
<i>Н. О. Говоруха</i> ЗАРОДЖЕННЯ ВОЛОНТЕРСЬКОГО РУХУ В УКРАЇНІ В 1991–2000 РОКАХ.....	11
<i>А. М. Гузь</i> ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ СИСТЕМИ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	16
<i>М. М. Данилюк</i> ПЕДАГОГІЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ДУХОВНИХ ІНСТИТУЦІЙ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ СЛОБОЖАНЩИНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТ.).....	20
<i>А. К. Куліченко</i> ВНЕСОК ЖІНОК БАЛТИМОРА У СТВОРЕННЯ ТА ВІДКРИТТЯ МЕДИЧНОЇ ШКОЛИ УНІВЕРСИТЕТУ ДЖОНЗА ГОПКІНЗА НАПРИКІНЦІ ХІХ СТ.....	27

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>В. В. Грицько</i> СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	32
<i>Г. І. Єрко, О. А. Казмірчук, Ю. А. Луцьок</i> ТЕХНОЛОГІЯ «ВІДКРИТИЙ ПРОСТІР» І ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ТОЧКИ ПЕРЕТИНУ.....	36
<i>М. І. Замелюк, С. О. Міліщук</i> КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕТОД У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	41
<i>О. М. Захарова, С. В. Сметанін</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЗНАЧЕННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ.....	45
<i>О. В. Канарова, В. С. Перегіняк</i> ПРИРОДА РІДНОГО КРАЮ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	50
<i>О. М. Матящук, В. С. Шумська</i> ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	55
<i>Т. І. Рузьяк</i> ДІАГНОСТИКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ.....	59

<i>В. В. Синишина</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИМОГ.....	65
<i>А. В. Струк</i> УДОСКОНАЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ.....	70
<i>Н. Д. Трофаїла</i> ВАЖЛИВІСТЬ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....	74
<i>Фань Чженьсюань</i> РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА В КОНТЕКСТІ ІНКУЛЬТУРАЦІЇ ЛЮДИНИ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО ПРОСВІТНИЦТВА.....	78
<i>В. В. Хребтова</i> ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЛІКУЛЬТУРНІЙ ОСВІТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЮРИДИЧНОЇ ГАЛУЗІ.....	83

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>О. О. Барліт, А. Ю. Барліт</i> БУЛІНГ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ ПРОБЛЕМИ В УКРАЇНІ.....	88
<i>Ю. О. Блудова</i> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	93
<i>Н. М. Богомолова</i> ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ РИС ГРОМАДЯНСЬКОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ РЕГІОНІ.....	99
<i>О. Б. Борзик, І. М. Шепель</i> ШЛЯХИ ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	105
<i>О. М. Власенко</i> ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ МОДЕЛІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	110
<i>З. А. Дмитрук</i> ОСВІТНІЙ ПРОЕКТ «ПАРТНЕРСТВО ЯК РЕСУРС» – ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПОЗИЦІОНУВАННЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ.....	115
<i>Л. І. Іванова, Т. Б. Шевчук</i> КОМУНІКАТИВНО-ЗОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ЧАСТИН МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	120

<i>Т. М. Климус, М. Я. Козак</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ СЕНСОРНОЇ ДІЄТИ В КЛАСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ДЛЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	126
<i>У. В. Кушпін</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ НА ОСНОВІ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ.....	130
<i>Н. В. Партико, Г. М. Закалик, С. С. Макаренко</i> ЧИННИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ	134
<i>І. О. Рябенко</i> ПУБЛІЦИСТИЧНИЙ СТИЛЬ: ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 11-МУ КЛАСІ ШКОЛИ ПРОФІЛЬНОГО РІВНЯ.....	138
<i>О. В. Старостіна</i> ФОРМИ І МЕТОДИ ПЕРЕПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ БЕЗ ВІДРИВУ ВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	142
<i>В. І. Степаненко</i> МОДЕЛІ ВЗАЄМОДІЇ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ІЗ СІМ'ЄЮ У ПРОФІЛАКТИЦІ ПОВЕДІНКОВИХ ДЕВІАЦІЙ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ.....	147
<i>Т. Б. Суржук, О. С. Ткачук</i> ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА КРАЄЗНАВЧОМУ МАТЕРІАЛІ.....	152
<i>В. В. Юрженко</i> ДИХОТОМІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТОВОГО ПОЛЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ.....	158

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК [305:378]:165.611(477)
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-1.1

М. І. Воробка

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ІНСТИТУЦІОНАЛІЗАЦІЯ ГЕНДЕРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В УКРАЇНІ

Статтю присвячено проблемі інституалізації гендерних досліджень в Україні. З'ясовано, що інституціоналізація гендерних досліджень відбулася завдяки діяльності гендерних центрів, що виникли як жіночі громадські організації, головним чином при закладах вищої освіти. Через них відбувалося впровадження гендерного компонента в зміст навчання вищої школи, головним чином, шляхом внесення відповідних тем до змісту традиційних дисциплін соціально-гуманітарного циклу, розробки спекурсів, залучення студентства до гендерних розвідок.

Проте, ці процеси, які зосереджені, головним чином, у великих академічних та університетських центрах України, не набули масового поширення, адже гендерний дискурс ставить під сумнів підходи, які традиційні для соціально-гуманітарних наук, сприймається як ворожий базовим, непорушним цінностям і нормам, оскільки дихотомія статей лежить в основі суспільства та в основі пізньомодерної картини світу. Осередки гендерних досліджень, які стали піонерами гендерної освіти в Україні, використовували у своїй роботі різноманітні форми просвітницької діяльності: організацію та проведення літніх шкіл і наукових читань; тренінгів; видання наукових періодичних видань; бібліотеки та бази даних; створення Всеукраїнської асоціації дослідників гендерної проблематики; започаткування Всеукраїнського конкурсу студентських і аспірантських робіт з гендерної проблематики тощо. Стислий огляд інтеграції гендерних досліджень у вітчизняну науку дає змогу нам зазначити, що цей процес відбувався завдяки ініціативі окремих ентузіастів, за підтримки закордонних фондів та міжнародних організацій, у формі центрів гендерної освіти. Початковий процес накопичення знання за правилом «додати жінку» в традиційні соціальні й гуманітарні дисципліни, яке виявило свою обмеженість. Постала необхідність оформлення жіночих досліджень як самостійних дослідницьких програм. В Україні інституціоналізація жіночих досліджень у систему вищої освіти через введення знань про жінок у традиційні науки викликало дискусію, адже жіноча тематика розчинялася у змісті класичних дисциплін. Водночас запровадження гендерної тематики до змісту навчання вищих навчальних закладів відбувалося, здебільшого, в закладах соціально-гуманітарного профілю, завдяки діяльності та ентузіазму окремих викладачів за ініціативи громадських та за підтримки міжнародних організацій.

Ключові слова: гендерні дослідження, інституалізація, гендерні центри, вища освіта.

Постановка проблеми. Становлення гендерних досліджень на теренах України відбувалося на площині вітчизняної наукової традиції досліджень проблем статі, що склалася з теоретичних надбань у галузях психології статі та статевих відмінностей, психології шлюбу та сім'ї, соціології сім'ї та статі.

Заснований на знанні феміністської теорії, гендерний підхід був частиною програми створення громадянського суспільства у пострадянських країнах. Тому, як зазначають дослідники, перше десятиріччя після розпаду СРСР становлення, піднесення та поширення гендерних студій були результатом дотацій закордонних фондів – Фонду Сороса та К. і Дж. МакАртурів, що мали особливі гендерні програми, Фонду Форда в США та «Будинку наук про людину» в Парижі, німецьких наукових і політичних фондів. З початку XXI ст. в Україні майже безперервно функціонують різні

міжнародні проекти з гендерної тематики, результати яких ставали початком для реалізації наступних. Першим з них стала Програма рівних можливостей «Україна: на шляху до рівності» ПРООН в Україні за підтримки Шведської агенції з питань міжнародної співпраці та розвитку (SIDA), в рамках якої в Україні вийшли друком наукові та методичні напрацювання, почали запроваджуватися гендерні курси, створюватися центри гендерних досліджень, проводиться науково-практичні конференції. Напрацювання, які отримані за час реалізації проекту, стали підґрунтям для масштабного проекту ЄС «Права жінок і дітей в Україні», одним зі складників якого стала «Програма рівних можливостей та прав жінок в Україні» (ПРМПЖ) ЄС-ПРООН, яка працювала протягом трьох років у трьох напрямках, одним з яких був – впровадження гендерного підходу в систему освіти. Були й інші програми та проекти, які орієнтовані на різні

цільові групи та різні сектори суспільного життя – економіку, соціальну сферу, освіту, культуру, комунікації, ЗМІ тощо. Всі вони певною мірою залучали зацікавлену академічну спільноту України до гендерної проблематики, сприяли поширенню ідей гендерної рівності та накопиченню необхідного інформаційного ресурсу.

Аналіз останніх публікацій. Джерела гендерних студій в Україні припадають на початок 90-х рр., коли ентузіасти – викладачі ВНЗ, дослідники, які прагнули опанувати теоретичні й методологічні здобутки гендерних досліджень Заходу, робили перші спроби застосувати їх на вітчизняному матеріалі. Так, у 1991 р. літературознавиця С. Павличко опублікувала програмну статтю «Чи потрібна українському літературознавству феміністична школа?» [8], у якій висловила переконання, що українська культура ніколи не стане повноцінною та європейською, поки жінка буде вилучена з історії та суспільства. У тому ж році у Києві при Інституті літератури НАН України дослідниця започаткувала семінар з феміністичної критики, який здійснював активну публіцистичну діяльність. Результати перших розвідок з жіночих та гендерних студій доповідалися на науково-практичних Всеукраїнських конференціях найбільших жіночих організацій – Союзу українок, Жіночої Громади, Спільки жінок України, які відбувалися протягом 1993-1995 рр. Конференції мали метою обмін науковою інформацією, налагодження зв'язків, формування дослідницького середовища та узагальнення вітчизняних розвідок у сфері гендерних досліджень, у які поступово трансформувалися жіночі студії [1].

З прийняттям Пекінської декларації (1995 р.) жіноча перспектива стає глобалізаційним трендом, що супроводжується не лише посиленням уваги міжнародних структур до жіночих проблем, а й інтенсивним науковим та освітнім обміном щодо цих проблем в країнах Західної Європи та Північної Америки. В Україні у цей період відбувається стрімке переростання жіночих досліджень у гендерні. Причинами, які зумовили цей процес, були: глобалізаційні процеси з їх привертанням уваги до становища жінок; складність соціально-економічних процесів в Україні, які зумовили не тільки погіршення становища жінки, а й чоловіка; суспільні стереотипи та суспільна свідомість, яка визначала жіночі дослідження як феміністичні, а отже, «чужі», «західні» тощо [12, с. 505].

Гендерні дослідження, на думку О. Плахотнік [9], у ці часи формувалися як «елітарно-маргінальна царина міждисциплінарного знання. Елітарність ґрунтувалася на вільному володінні мовами та певному академічному статусі, що давав змогу опрацьовувати тексти з гендерної теорії в бібліотеках західних університетів. Маргінальність нових гендерних студій (невизнання їх наукової

повноцінності класичною академією) пояснювалась «недостатньою дозрілістю» суспільства загалом до гендерної теорії та відповідних політик». З іншого боку, у країнах колишнього Радянського Союзу, за словами Дж. Скотт, політичне й академічне використання поняття «гендер» не несе у собі значення «феміністський», а навпаки, відбиває «політичну нейтральність та академічну респектабельність» [10, с. 14]. Використання у науковій лексиці терміну «гендерні дослідження» розглядається як бажання вберегтися від зайвих нападок, оскільки у вітчизняній науці поняття гендер не пов'язане з негативними визначеннями, на відміну від поняття «фемінізм».

Мета статті – проаналізувати значення жіночих організацій, як агентів інституалізації гендерних досліджень в Україні.

Виклад основного матеріалу. У другій половині 90-х рр. починає формуватися поки ще не розгалужена мережа наукових центрів вивчення жіночої та гендерної проблематики, перші з яких створюються при вищих навчальних закладах у Києві, Харкові, Одесі, Сумах, Львові, Миколаєві тощо. Семінар феміністичної критики, створений С. Павличко у 1998 р. перетворився на Центр Гендерних досліджень, який об'єднав фахівців з різних галузей гуманітарного знання, насамперед літературознавців. Серед засновниць центру В. Агеєва, Н. Зборовська, Т. Гундорова, О. Забужко. На думку дослідниці у галузі політології Т. Журженко [5], Київський центр став проектом «подолання культурного провінціалізму, патріархальної ідеології та постколоніального становища української культури. Пошук феміністичних коренів українського модернізму та його нова «жіноча» інтерпретація є однією зі стратегій утвердження та пропагування європейської ідентичності української культури». Центр у 2000 р. організував літню школу – I Міжнародну літню школу з гендерних студій «Гендер у перехідному суспільстві: соціологічні, культурологічні та політичні перспективи» під керівництвом В. Агеєвої та С. Оксамитної. Центр пізніше перетворився на Київський інститут гендерних досліджень, а той у 2011 р. увійшов до складу Всеукраїнської мережі гендерних дослідників. Досвід Київського національного університету імені Тараса Шевченка щодо підготовки та впровадження курсу лекцій про рівні права та можливості жінок і чоловіків (гендерні питання) Національним планом дій щодо поліпшення становища жінок та сприяння впровадженню гендерної рівності у суспільстві на 2001-2005 роки [11] був рекомендований до вивчення та поширення в інших вищих навчальних закладах.

Різні галузі науки та наукові спільноти виявилися неоднаково чутливими до гендерної проблематики. Найбільш гендерно сензитивними виявилися антропологія, психологія, соціоло-

гія, почасти – філологія та філософія; гендерно несприйнятливими – політологія, історія та економіка. На думку українського соціолога Т. Булавіної – найінтенсивніше поширення гендерних досліджень відбувалося через соціологію [3, с. 352]. Саме з філософсько-соціологічного дисциплінарного дискурсу виник, створений у 1994 р. при Харківському Національному університеті ім. В.Н. Каразіна, Харківський Центр Гендерних Досліджень – перша в Україні університетська програма гендерних студій, що пропонувала навчальні курси або модулі для соціальних дисциплін гендерної тематики [13]. Концепція центру, який очолила І. Жеребкіна, почала формуватися за кілька років до того, коли молоді викладачки харківських ВНЗ організували міський семінар, на якому обговорювалися нові на той час теми: теорія та ідеологія фемінізму, проблеми гендеру тощо. Центр об'єднав науковців, що вивчають філософський аспект місця і ролі жінки в суспільстві та філософські джерела фемінізму. Серед його членів відомі українські дослідники – О. Горошко, С. Жеребкін, Т. Журженко, О. Іванова, І. Ільченко, О. Плахотнік, В. Суковата. Центр працював на двох рівнях – як громадська організація та як університетська програма. Викладачі – учасники цієї програми – розробили понад десять навчальних курсів, які, починаючи з 1995 р., вони викладали для студентів та аспірантів Харківського університету та декількох інших ВНЗ.

Протягом 1997-2009 рр. центром було проведено 13 щорічних літніх шкіл з гендерних досліджень у Форосі. Їх метою було підвищення кваліфікації молодих вчених і викладачів з різних регіонів і гендерних інституцій країн колишнього СРСР в галузі гендерних досліджень. На трижневих навчальних курсах викладали провідні фахівці з країн колишнього СРСР, Північної Америки та Європи [15]. З 1998 р. ХЦГД видавав журнал «Гендерные Исследования» – перший та тривалий час єдиний журнал подібної тематики на пострадянському просторі, а у 2001 р. заснував книжкову серію під такою самою назвою. З 1999 р. центр організував транснаціональну Мережеву програму «Університетська Мережа з гендерних досліджень для країн колишнього СРСР» – унікальний для того періоду ресурс, що містив електронну бібліотеку, бази даних дисертацій, мережевих ресурсів, гендерних модулів та курсів тощо.

Подібні центри, вважає А. Швецова [16], що живуть в електронному просторі та є професійними мережами, місцем теоретичних дискусій, майданчиками, надають можливість публічного висловлення й соціальної дії. Насамперед вони орієнтовані на вчених, що займаються гендерною проблематикою, аспірантів і студентів, які вивчають дане питання – тобто постають засобом гендерної просвіти із величезним освітнім потенціалом.

У 1994 р. співробітниками кафедр історії та філософії Одеської державної академії харчових технологій був утворений Одеський науковий центр жіночих досліджень на чолі з Л. Смоляр. Центр виник спочатку як неформальна група для створення навчальних програм та посібників з гендерної проблематики. На етапі інституціоналізації гендерних досліджень велике значення мало проведення в 1994 і в 1995 рр. двох Міжнародних конференцій з проблем історії та сучасного статусу жіноцтва України, матеріали яких були оприлюднені. Центр, який функціонував як науково-дослідна та культурно-просвітницька організація, у 1997 р. спільно з Гендерним бюро ПРООН провів Перші Одеські Наукові Жіночі Студії [12, с. 203–204]. Вагомим внеском Одеського гендерного центру стали праці його фундаторки – Л. Смоляр, що започаткувала нову для України наукову галузь – жіночу історію.

Розробка та впровадження гендерної проблематики у навчальний процес, розроблення програм спецкурсів та методичних рекомендацій із Women's Studies, підготовку навчальних та методичних посібників, читання лекцій із гендерної проблематики у ВНЗ та для громадськості стали пріоритетними в освітній діяльності Сумського міського гендерного центру, який очолила О. Луценко. У 1998 р. на базі центру та Сумського педагогічного інституту імені А.С. Макаренка створена лабораторія гендерних досліджень (нині науково-дослідний центр гендерної освіти). У складі Лабораторії 5 дослідницьких груп: гендерна педагогіка та психологія; соціальна робота і гендер; гендерні аспекти політичних та правових відносин; культура в гендерному вимірі; гендерні проблеми соціолінгвістики [6, с. 126–127]. Серед учасниць центру – Г. Приходько, О. Гончаренко, О. Полякова та інші.

Науково-дослідний центр «Жінка та суспільство» був створений у 1999 р. у Львові. Його засновниці – молоді дослідниці О. Кісь, В. Серосва, Л. Гентош, О. Маланчук-Рибак намагалися запровадити гендерний підхід в етнографічні дослідження національної культури. Праці О. Кісь цікаві в даному випадку тим, що дозволяють побачити, які можливості відкриває і які обмеження накладає етнографія як особливий тип академічного дискурсу на дослідника, який намагається реалізувати в її межах феміністичний проєкт [5]. Надзвичайна актуальність в процесі національного етнографічних досліджень зумовила те, що в діяльності Львівського центру особливо відчувався специфічний для українського гендерознавства взаємозв'язок феміністичного та націоналістичного дискурсів.

Гендерні центри набували поширення та створювалися в інших містах та ВНЗ країни: у 2000 р. відкрито Херсонський обласний ресурсний

гендерний центр; у 2001 р. – Науковий центр гендерних досліджень при Миколаївському педагогічному університеті; у 2002 р. – Центр гендерних студій при Тернопільському державному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка; у 2003 р. Закарпатський обласний Центр гендерної освіти при Ужгородському національному університеті; у 2007 р. – Центр гендерної освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка та інші. Не залишалися осторонь й академічні центри. Так, працівниками відділу соціальної антропології Інституту народознавства НАН України був створений Центр культурно-антропологічних студій [7; 4]. Навколо нього утворилася спільна команда дослідників різних галузей соціогуманітарного знання, яких об'єднують загальні соціально-конструкціоністські методологічні підходи до сексуальності. Центру належала ініціатива кількох академічних міжнародних та національних проектів, найвідомішими став трирічний семінар «Гендер, сексуальність і влада» (2011-2014 рр.), проведений за сприяння Програми розвитку вищої освіти Інституту відкритого суспільства. Проектом, директорами якого були М. Маєрчик, О. Плахотник та О. Боряк, передбачалося запропонувати викладацькій спільноті в пострадянських університетах створити майданчик для фахового обговорення конструкціоністських підходів в аналізі переплетень гендеру, сексуальності та влади. На шести сесіях проекту, тривалістю від тижня до трьох тижнів, які пройшли в Ужгороді, Києві та Будапешті, читали лекції провідні західні вчені. Видатною подією став розроблений Центром університетський підручник «Гендер для медій: підручник з гендерної теорії для соціогуманітарних спеціальностей» (2013 р.) та проведені для підготовки викладання за ним гендерної теорії дві літні школи «Гендерний університет» (2014 і 2015 р.).

Завдяки діяльності гендерних центрів, відбувалося оформлення термінологічного апарату, становлення гендерного дискурсу як міждисциплінарного, формування дослідницької спільноти та експертного кола, розвиток освітнього, наукового та культурного обміну. Оскільки практично всі осередки гендерної освіти та досліджень створено при вищих навчальних закладах, відбувалося впровадження елементів нової парадигми наукового знання у зміст навчання – запроваджувалися навчальні програми, що містили гендерну проблематику, розроблялися спецкурси. Однак, курси гендерного змісту в Україні не стали інтегральним складником вищої освіти, для них не розроблялися державні освітні стандарти, а також не оформився відповідний самостійний напрям наукового пошуку, не вистачало фахівців у цій галузі, наукових публікацій, узагальнюючих праць з теорії й методології гендерних досліджень (підручників, посібників, збірників).

Кількість осередків гендерної освіти після появи у 2009 р. Наказу МОН «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту», що передбачав розширення мережі та активізацію діяльності таких центрів, зростала щороку. У 2011 р. у Харкові, за ініціативи Обласного гендерного ресурсного центру та сприяння Фонд імені Фрідріха Еберта, було створено Мережу центрів гендерної освіти ВНЗ Харкова, до якої у 2012 р. приєдналися гендерні центри ВНЗ інших міст України. Мережа, яка об'єднала гендерні центри, центри гендерної освіти та кафедри гендерних студій ВНЗ, створених за сприяння Програми рівних можливостей та прав жінок в Україні ЄС–ПРООН протягом 2007-2011 рр. Мережа, яка стала Всеукраїнською, на початок 2013 р. об'єднала центри та кафедри 21 ВНЗ різних міст України [14, с. 28]. У 2014 р. її перейменовано у Всеукраїнську мережу осередків гендерної освіти. У тому ж році партнером мережі стало міністерство освіти та науки України. Представниці мережі входять до складу Громадської Ради при МОНУ, від якого отримали пропозицію щодо створення Робочої групи з питань впровадження гендерного складника в систему вищої освіти¹.

Розглядаючи розвиток гендерної теорії, Т. Барчунова [2] нагадує, що на пострадянському просторі суспільні науки тривалий час існували в ізоляції від багатьох наукових і філософських дискусій щодо відносин між статями. Тому на початку 90-х гендерні дослідники опинилися в ситуації мультипарадигмальності та мультитемпорального дискурсу. Для орієнтації в ньому був потрібен час та вироблення власних аналітичних інструментів. До того ж, філософські та методологічні передумови гендерних досліджень, пов'язані з психоаналізом, феноменологією, екзистенціалізмом тощо, у радянському дискурсі розглядалися лише як критика буржуазних теорій, а отже, сформувався «теоретична незбіжність» західної та вітчизняної суспільствознавчої традиції, яка базувалася на одній з інтерпретацій марксизму. Звідси впливає ціла низка особливостей розвитку гендерного аналізу в пострадянському науковому просторі: розширене розуміння «гендеру» та «гендерного підходу»; редуціонізм – прояв фундаменталізму, який прагне звести соціальні явища до якоїсь граничної основи, що по суті суперечить конструктивістському змісту гендерного аналізу; деполітизація західного гендерного дискурсу у вітчизняних інтерпретаціях; практично повна відсутність внутрішньо наукових дискусій та критики.

Є небезпека, наголошує дослідниця, відтворення у гендерних розвідках гендерної асиметрії, по-перше, у сформульованих дослідниками теоретичних поняттях; по-друге, в розумінні завдань,

¹ Всеукраїнська мережа осередків гендерної освіти ВНЗ <http://gendercenter.sumdu.edu.ua/index.php/pro-nas>

викладі та інтерпретації результатів емпіричних досліджень; по-третє, в паранауковому дискурсі (книжкових ілюстраціях, жартах). У дослідженнях з гендерної проблематики відбувається:

1) пряме відтворення гендерної асиметрії – трансляція в тій або іншій формі уявлення про вторинність жінки, у тому числі й тоді, коли автори висловлюють скептичне ставлення до проблем соціальної рівності. Інший, дискурсивний, спосіб прямого відтворення асиметрії – посилання на авторів-жінок, як на чоловіків;

2) інверсія асиметрії – її відтворення щодо інших гендерних груп. Вона виявляється в наданні аксіологічної та концептуальної переваги жінкам на шкоду іншим гендерним групам.

Стислий огляд інтеграції гендерних досліджень у вітчизняну науку дозволяє нам зазначити, що цей процес відбувався завдяки ініціативі окремих ентузіастів, за підтримки закордонних фондів та міжнародних організацій, у формі центрів гендерної освіти. Початковий процес накопичення знання за правилом «додати жінку» в традиційні соціальні й гуманітарні дисципліни, яке виявило свою обмеженість. Постала необхідність оформлення жіночих досліджень як самостійних дослідницьких програм. В Україні інституціоналізація жіночих досліджень у систему вищої освіти через введення знань про жінок у традиційні науки викликало дискусію, адже жіноча тематика розчиялася у змісті класичних дисциплін.

Висновок. Тож інституціоналізація гендерних досліджень відбулася завдяки діяльності гендерних центрів, що виникли як жіночі громадські організації, головним чином при закладах вищої освіти. Через них відбувалося впровадження гендерного компонента в зміст навчання вищої школи, головним чином, шляхом внесення відповідних тем до змісту традиційних дисциплін соціально-гуманітарного циклу, розробку спецкурсів, залучення студентства до гендерних розвідок. Проте, ці процеси, зосереджені, головним чином, у великих академічних та університетських центрах України, не набули масового поширення, адже гендерний дискурс ставить під сумнів підходи, традиційні для соціально-гуманітарних наук, сприймається як ворожий базовим, непорушним цінностям і нормам, оскільки дихотомія статей лежить в основі суспільства та в основі пізньомодерної картини світу. Осередки гендерних досліджень, які стали піонерами гендерної освіти в Україні, використовували у своїй роботі різноманітні форми просвітницької діяльності. Водночас запровадження гендерної тематики до змісту навчання вищих навчальних закладів відбувалося, здебільшого, в закладах соціально-гуманітарного профілю, завдяки діяльності та ентузіазму окремих викладачів за ініціативи громадських та за підтримки міжнародних організацій.

Список використаної літератури:

1. Бабанский Ю.К. О разработке теоретических основ организации психологической службы в советской школе. *Психологическая служба в школе* : В 3 т. Т. 1. Таллин, 1983. С. 3–9.
2. Барчунова Т.В. «Эгоистичный гендер», или Воспроизводство гендерной асимметрии в гендерных исследованиях. *Общественные науки и современность*. 2002. № 5. С.180–192.
3. Булавина Т.В. Первый опыт гендерной социологии в Украине. *Гендерные исследования*. 1999. № 3. С. 352–355.
4. Гендерна освіта в Україні : витоки та історична перспектива. *Гендер в деталях – 19 жовтня 2017 р.* URL: <https://genderindetail.org.ua/season-topic/osvita-i-prosvita/genderna-osvita-v-ukraini-vitoki-ta-istorichna-perspektiva-134196.html>
5. Журженко Т. «Небезпечні зв'язки» : націоналізм та фемінізм в Україні. *Україна. Процеси націотворення*. Київ : К.І.С., 2011. С. 138–154.
6. Луценко О.А. Досвід роботи Лабораторії гендерних досліджень Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка. *Формування у молоді гендерно-відповідальної поведінки (на прикладі українських ВНЗ): навчальний посібник / за заг. ред. Н. Світайло*. Суми : Видавництво РА «Хорошие люди», 2013. С. 126 –132.
7. Маєрчик М. Конструкціоністські теорії сексуальності в гуманітаристиці. *The Bridge-Most: Журнал міжнародної асоціації гуманітаріїв*. Vol. 3. № 6 (18). 2014. URL: <http://thebridge-moost.org/конструкціоністські-теорії-сексуаль>
8. Павличко С. Чи потрібна українському літературознавству феміністична школа? *Слово і час*. 1991. № 6. С. 10–15.
9. Плахотнік О.В. Як змінили гендерні дослідження українську академію й українське суспільство? *The Bridge – Most: Журнал міжнародної асоціації гуманітаріїв*. Volume 3. Issue 3 (15) 2014. URL: <http://thebridge-moost.org/як-змінили-гендерні-дослідження-укра/>
10. Плахотнік О. Про деякі контрверсії гендерної теорії та їх практичні наслідки. *Збірник доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Гендерні теорії, гендерні практики: налагоджуючи мости» / Упорядн. О. Плахотнік, Л. Гусякова, Т. Ісаєва*. Харків : Райдер, 2008. С. 10–19.
11. Про Національний план дій щодо поліпшення становища жінок та сприяння впровадженню гендерної рівності у суспільстві на 2001-2005 роки : Постанова Кабінету Міністрів України № 479 від 06 травня 2001 року. *Офіційний веб-портал Верховної Ради України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/479-2001-%D0%BF>

12. Смоляр Л.О. Самоорганізація жінок та відродження жіночого руху в Україні. *Жіночі студії в Україні: Жінка в історії та сьогодні*: Монографія / За загальн. ред. Л.О. Смоляр. Одеса: Астропринт, 1999. С. 178–223 URL: http://uamoderna.com/images/biblioteka/Smoliar_books/Smoliar_Zhin_rukh.pdf
13. Смоляр Л.О. Прогрес та перспективи жіночих і гендерних досліджень в Україні. *Проблеми освіти*: науково-методичний збірник. Вип. 36 : Гендер. Київ : Науково-методичний центр вищої освіти, 2004. С. 9–41.
14. ТОП–10 гендерної політики : Програма РАДА : підвітність, відповідальність, демократичне парламентське представництво. Київ, 2015. 48 с.
15. Университетская сеть по гендерным исследованиям для стран бывшего СССР. *Сетевой ресурс для институализации гендерных исследований в системе постсоветского высшего образования*. URL: <http://kcgs.net.ua/kcgs.shtml>
16. Швецова А.В. Гендерное просвещение и интернет : анализ, тенденции и образовательный потенциал Всемирной паутины. Педагогическое образование в России. 2013. № 3. С. 32–36. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernoe-prosveschenie-i-internet-analiz-tendentsii-i-obrazovatelnyy-potentsial-vsemirnoy-pautiny>

Vorovka M. Institutionalization of gender studies in Ukraine

This article is dedicated to the issues of gender studies institutionalization in Ukraine. This institutionalization happened thanks to gender centers which had appeared as women non-governmental organizations mainly in higher education institutions. Thanks to those organizations, gender issues were implemented in educational programs of higher education institutions, mainly by adding gender topics to traditional social and humanitarian courses, developing specific courses, involving students into gender research.

Even though these processes were concentrated in big academic and university centers in Ukraine, they haven't become widespread, because gender discourse questions traditional social and humanitarian approaches, sometimes it is perceived as hostile towards traditional values, as dichotomy of genders is a basis of our society and late modern vision of the world. The centers for gender studies which became the pioneers of gender education in Ukraine, used in their work diverse forms of educational activity, such as organizing summer schools and scientific events, trainings, publishing scientific journals, creating libraries and scientific databases, organizing Ukrainian association of gender researchers, organizing a competition of gender researches among students etc. A brief review of the integration of gender studies into national science allows us to note that this process was carried out thanks to the initiative of individual enthusiasts, with the support of foreign funds and international organizations, in the form of centers of gender education. The initial process of knowledge accumulation under the "add a woman" rule to traditional social and humanitarian disciplines, which revealed its limitations. There was a need to design women's research as an independent research program. In Ukraine, the institutionalization of women's studies into the system of higher education through the introduction of knowledge about women in traditional science has caused debate, because women's themes dissolved in the content of classical disciplines. At the same time, implementing of gender topics in the educational programs used to happen mainly in universities with social and humanitarian specialization, thanks to the enthusiasm of some teachers and with initiative of non-governmental organizations and with support of international organizations.

Key words: gender studies, institutionalization, gender centers, higher education.

УДК 316.42
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-1.2

Н. О. Говоруха

аспірант кафедри педагогіки, управління та адміністрування
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

ЗАРОДЖЕННЯ ВОЛОНТЕРСЬКОГО РУХУ В УКРАЇНІ В 1991–2000 РОКАХ

У статті розглядається зародження волонтерського руху в Україні наприкінці ХХ ст. Добровільна участь громадян у суспільному житті країни є невіддільним аспектом становлення незалежної демократичної правової держави. Системний поступовий розвиток і загальна підтримка волонтерства – визнаний у всьому світі метод об'єднання зусиль та ресурсів суспільства та держави у розв'язанні загальних соціальних, економічних, екологічних та інших проблем. Розвинені держави світу розглядають волонтерську діяльність як суттєвий економічний потенціал та спосіб згуртування, розвитку та зміцнення громадянського суспільства.

Волонтери, базуючись на духовно-моральних принципах, змінюють життя на краще, хоча й повільно, але цілком відчутно. В їхньому характері формуються такі якості як милосердя та терпіння, доброта та співчуття, відповідальність за те що відбувається, з'являються лідерські якості, прищеплюється бажання взаємодопомоги. Тому в кожному регіоні країни, в кожному місті чи населеному пункті абсолютно необхідно існування волонтерської діяльності, її постійного поширення, поліпшення та розвитку. Волонтерство – це базис громадянського суспільства.

Автор згадує історичні, політичні та соціальні події на пострадянському просторі та в Україні, які стали передумовами зародження волонтерського руху, його подальшого розвитку та поступового поширення. Описана значущість ініціатив окремих особистостей в створенні волонтерських проєктів, які засновані на їх сенсо-життєвих цінностях і внутрішній мотивації. Можливості впливу на індивідуальність та на громаду через замотивоване волонтерство досить широкі та різноманітні. Як відомо, бажання поліпшити ситуацію та застосування змін для її покращення і є головними причинами зародження та існування волонтерського руху. Підкреслена гостра потреба законодавчих заходів та створення державних соціальних закладів (прикладом у цієї статті є центри соціальних служб для молоді (ЦССМ)), які спроможні підтримувати та структурувати добровільні ініціативи, та їх активна залученість. Також позначена важливість тісної двосторонньої взаємодії небаждужих громадян – окремих волонтерів і державних та громадських організацій, їх співпраця на різних рівнях.

Ключові слова: волонтер, волонтерство, волонтерський рух, зародження волонтерства, НДО, зміни в суспільстві.

Постановка проблеми. У розв'язанні загальних проблем людям завжди допомагала згуртованість, взаємодопомога та взаємоповага. Крім особистісних якостей, добровільна діяльність допомагає у розв'язанні соціальних і економічних проблем. Діяльність недержавних об'єднань і установ визнається закордонними країнами дієвим засобом у розв'язанні соціальних проблем.

Необхідність якісного аналізу особливостей та передумов виникнення волонтерства визначає актуальність теми нашої статті. З кожним роком в Україні значущість розвитку волонтерської діяльності зростає з причин присутності та впливу відомих міжнародних організацій, як ООН, ЮНЕСКО, МОП, МОК, Корпус Миру та інші.

В 1991 р. світ спостерігав, як СРСР, одна з найбільш потужних імперій ХХ ст., розпалася. Колишні радянські республіки, серед них й Україна, оголосили незалежність. Зміни, з якими стикнулися 290 млн людей цих республік, були монументальними. Незабаром було засновано Європейський Союз (1992 р.). В країнах, більш відкритих для впливу Заходу, культурний та економічний розвиток відбу-

вався швидше, життя покращувалось [1]. Проте у процесі переходу до демократичних форм правління та ринкової економіки виникло багато перешкод, що не завжди сприяли захисту людських прав.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розгляд волонтерського руху, а також формування громадянського суспільства розглядалися вітчизняними та закордонними науковцями, серед яких О. Безпалько, П. Будич, Г. Вишлінський, Д. Горелов, В. Дементьев, А. Капська, О. Корнієвський, Л. Кудринська, Т. Лях, Д. Міханчук, В. Назарук, К. Павлюк, Ю. Семенова, І. Тохтарова, М. Чухрай та інші. С. Синецький, М. Львова, Н. Черепанова, Г. Бодренкова представили соціальний портрет волонтерів, проаналізували ставлення населення до волонтерства, готовність до участі, приділивши увагу проблемам мотивації та залучення. Л. Кудринська розглядала сутність і специфіку добровільної діяльності. С. Шіндаулетова аналізувала нормативну базу ряду держав і проблеми правового регулювання волонтерської діяльності. О. Безпалько розглянув проблему генезису добротності.

Мета статті – розкрити основні аспекти виникнення волонтерського руху в Україні, історичні та політичні події, які стали цьому передумовами, а також важливість взаємодії державних та громадських організацій.

Виклад основного матеріалу. В Україні поняття «волонтер» до 90-х рр. ХХ століття не існувало. Людей, що займалися суспільно-корисною справою, називали добродійцями, благодійниками, альтруїстами, громадськими діячами, меценатами (князь Володимир, Ярослав Мудрий, гетьмани Петро Сагайдачний, Іван Мазепа, приватні благодійники Терещенки, Семеренки, Броцьки та інші).

В СРСР благо держави ставилося вище блага окремої людини, тому поняття доброволець мало яскраво виражене ідейно-патріотичне забарвлення: людина, яка добровільно служить інтересам не окремих громадян, а партії, комуністичній ідеї, соціалістичній державі. Поняття радянського громадянина передбачало наявність суспільного навантаження: шефство над дітьми, школами, ветеранами; наставництво над важковиховуваними; участь в суботниках; членство у тимурівських загонах, народних дружинах [2, с. 82]. «Існувала велика кількість громадських організацій: піонерська і комсомольська організація для мобілізації молоді, товариства любителів природи та літератури, військово-спортивні та освітні організації. Як інститути громадянського суспільства, вони виховували громадян країни, розвивали радянську культуру, науку, техніку, спорт. Їх задачі: ідейне виховання, підвищення кваліфікації, поглиблення знань, пропаганда досягнень в господарстві, науці та техніці, літературі та мистецтві» [3, с. 97]. Принцип добровільності у СРСР збігався з принципами Заходу: «волонтерство можливе лише в некомерційному секторі економіки, розраховувати на безкоштовну добровільну роботу ентузіастів неможливо, коли за таку ж роботу інші співробітники одержують платню» [4, с. 17].

Народ України після волевиявлення у 1991 р. свого прагнення жити у незалежності одержав можливість утвердитися серед розвинутих країн світу. Змінюється економіка (гостра інфляція, реструктуризація виробництва, виникнення нових торгових зв'язків), ідеологія та політика. Держава формує методи управління та взаємодії установ. Численні представники соціальних і релігійних груп, лідери та місіонери різних церков і деномінацій активно несуть «добре і вічне», гуманітарну допомогу, духовну літературу і таке подібне, що не могли робити відкрито під час офіційно атеїстичної держави.

Позитивним впливом Європи з'явиться розвиток волонтерства. Поступове застосування європейського досвіду в волонтерських проектах в Україні сприяла її розвитку. Громадяни, об'єднуючись, хто

за звичкою «громадського навантаження», хто за потребою «лідирувати», хто з-за новознайдені віри, прагнуть поліпшити життя багатодітних сімей, людей з особливими потребами або похилого віку, сиріт тощо.

Державні органи намагались впливати на процес виховання молоді та розв'язувати проблеми незахищених категорій населення. «<...> держава повинна бути спрямована на забезпечення багатодітних, малозабезпечених, бездомних, осіб, що потребують соціальної реабілітації, хворих, інвалідів, та інших, які через їх особливості потребують допомоги (внаслідок стихійного лиха, екологічних, техногенних та інших катастроф, соціальних конфліктів, нещасних випадків, або жертви злочинів, біженці, вимушені переселенці, особами, які обмежені в реалізації своїх усіх без винятку прав людини й основоположних свобод, а також поваги притаманної їм гідності» [5, с. 134]. З 1992 р. в Україні починає активно розвиватися мережа соціальних служб для молоді. Метою їхньої діяльності була реалізація завдань, окреслених у Декларації «Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні» (15 грудня 1992 р., № 2859) і Законі України «Про сприяння становленню та соціальному розвитку молоді в Україні» (05 лютого 1993 р., № 2998–XII).

У 1993 р. наказом Міністерства у справах молоді та спорту засновано Український державний центр соціальних служб для молоді (далі – ЦССМ), метою якого є створення системи соціального обслуговування та допомоги молоді в Україні. [6]. Затверджено Типове положення про районні, міські ЦССМ, як спеціалізовані державні заклади, які реалізують державну молодіжну політику і здійснюють соціальну роботу з дітьми, молоддю, жінками та різними категоріями сімей. [7]. ЦССМ «орієнтований на реалізацію комплексної допомоги різним категоріям через соціально-педагогічні, психологічні, медичні, юридичні, економічні послуги; з соціально-педагогічною системою для профілактики бездоглядності неповнолітніх, що інтегрує різноманітні види соціально-значущої дозвільної діяльності та спілкування дітей та підлітків, що доповнює виховні потенціали традиційних інститутів соціалізації підростаючого покоління» [8, с. 8].

Створення ЦССМ (нині – центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді) сприяло розвитку волонтерського руху. На той час їх кадровий склад був невеликим, а об'єм соціальних програм та проектів, був таким, що вимагав залучення помічників. Метою діяльності центрів було «сприяння в реалізації прав сім'ї, дітей та молоді на захист і допомогу з боку держави; розвиток і зміцнення сім'ї як соціального інституту та сімейних цінностей, поліпшення соціально-економічних умов життя, гуманізація зв'язків сім'ї з суспільством і державою; сприяння неповнолітнім, профілактики безпри-

тульності та правопорушень, соціальний захист прав дітей [9].

Одним із напрямів державної соціальної політики став розвиток волонтерства при ЦССМ. Необхідно було створити багатопрофільну інфраструктуру, де помічники-волонтери могли б стати значною частиною, поряд з фахівцями. Науковці інституту соціальних досліджень протягом декілька років вивчали волонтерство при ЦССМ та у висновках (1998 р.) умовно розподілили волонтерів на 4 групи (освіта, місце навчання, вік, місце роботи): 1. старшокласники, студенти технікумів та коледжів; 2. студенти ЗВО (переважно з педагогіки, психології, соціальної роботи); 3. батьки проблемних дітей та підлітків; 4. волонтери – фахівці. Представники цих груп відрізняються за професійністю, за мотивами своєї участі у добровільній діяльності, за інтенсивністю включення до волонтерської діяльності [10].

Розвиток НДО, громадських груп і поширення волонтерського руху відбувався паралельно. З'являються Всеукраїнський громадський Центр «Волонтер» (1997 р.) та Центр волонтеріату «Добра воля» (1998 р.), де залучають волонтерів і спрямовують їх у НГО. Тренінги з менеджменту волонтерів пройшли члени більше ніж 40 організацій. Для популяризації волонтерства видано посібник «Управління діяльністю волонтерів» [11].

У соціальній службі для молоді м. Києва в 1997 р. було майже дві тисячі волонтерів, переважно студенти та учні. При соціальних службах у всіх областях України створювалися волонтерські молодіжні загони. У цей період активно здійснювалася підготовка волонтерів до реалізації різних вузькоспеціалізованих програм, а саме: робота з безпритульними, соціально-педагогічна підтримка дітей та молоді з особливими потребами, консультування у службі «Телефон Довіри», просвітницька профілактична діяльність з найгостріших проблем – наркозалежності, ВІЛ/СНІДу, ІПСШ, тютюнопаління та зловживання алкоголем тощо. Волонтери допомагали соціальним педагогам та соціальним працівникам. Водночас окрім державних організацій, що залучали до діяльності волонтерів, також створюються громадські організації, метою діяльності яких було об'єднання та координація зусиль у справі сприяння розвитку волонтерського руху в Україні та захисту законних інтересів своїх членів.

Для автора статті участь в суспільному житті (двору, школи, університету) була важливим і цікавим з дитинства, хоча робилося все спочатку під піонерськими та комсомольськими прапорами. Батьки, які називали себе атеїстами, самі того не знаючи, виховали в дочці основи християнської моралі. Більшість радянських громадян не мали уявлення, що багато принципів, як-от: дружба – «душу свою покладе за друзів своїх» (Івана 15:13), повага до старших – «шануй батька та матір» (Втр. 5:16), праця – «хто не хоче працювати, той нехай і не їсть»

(2 Сол. 3:10), не чинити підло – «викопає рів, і впаде сам до ями, яку приготував» (Псал. 7:16), нести відповідальність за свої вчинки – «не обманюйте себе, Бог осміяний бути не може. Що посіє людина, те й пожне» (Гал. 6:7), сумлінне ставлення до роботи – «І все робить від душі, немов Господеві, а не людям» (Колос. 3:23), – взято із Біблії [12].

У пошуках відповідей про сенс життя після загибелі батька в авіакатастрофі авторка цієї статті приходиться до висновку, що у своїх діях слід триматися більшого, ніж розрахунок на вдачу або здоровий глузд. З 1991 р. бере активну участь у місіонерських волонтерських проектах у Харкові та Харківській області, пізніше стає місіонером, учасником, а з часом – координатором і організатором волонтерських проектів в Україні та за кордоном.

З 1994 р. в Харкові відкриває свою філію італійської НДО «Sempreverde» («вічнозелений», сильніший за зовнішній холод), (ініційовано християнами в м. Перуджа, Італія, в 1992 р.). Всі члени групи, іноземці та українці, являючись місіонерами, брали участь у волонтерстві («служінні»). Заходи проводились для сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування в інтернатах, притулках і приймальниках-розподільниках міста та області. За 7 років проведена чимала робота в 14 дитячих закладах: доставлення одягу, шкільного приладдя, іграшок та розвивальних матеріалів, організація свят і музичних клоунських програм, головними акторами яких стали діти самих місіонерів. Були показані вистави лялькового театру, зробленого волонтерами. Радість дітей-сиріт оновлює бажання волонтерів робити добро для інших.

Для залучення нових волонтерів поширювалась інформація (бесіди, презентації, листівки) в університетах міста: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, НЮУ ім. Я. Мудрого, ХНУ ВС, ХНУРЕ та проводилися організаційні зустрічі. Для молоді проводили міні-змагання з футболу та ін. Неділями – тематичні вечори «Музика зі змістом» в Будинку вчителя; для сімейних пар с дітьми – пікніки на природі. Мотиваційні промови, спів пісень, командні ігри надавали учасникам позитиву та надію на краще майбутнє, розуміння цінностей нематеріальних, які роблять людей щасливими, надають бажання покращити світ та допомагати іншим. Все більше осіб включалися до заходів, вносячи новизну, творчі ідеї, використовуючи свої таланти та здібності.

Члени «Sempreverde» неодноразово зверталися у державні органи Харкова та Києва з проханнями звернути увагу на жалюгідний на той момент стан життя в інтернатах, вжити відповідних заходів. Їх зусилля принесли позитивні результати у житті окремих дітей, в поліпшенні умов дитячих закладів, і в житті тих, хто сприяв цієї діяльності, а також і в розвитку волонтерства на Харківщині та в Україні загалом.

Care in Action, м. Львів, Україна. Наприкінці 90-х авторка статті вирішує повністю присвятити

себе місіонерству, щоб нести Благую звістку: життя може повністю змінитися завдяки любові та жертві Ісуса, стати світлим і значущим. У 2001 р. вона стає постійним волонтером при місіонерському центрі в Західній Україні в німецькій НДО «Care in Action». Мета НДО: поліпшення умов інтернатів для сиріт, розповсюдження гуманітарної допомоги у Карпатах малозабезпеченим, багатодітним, інвалідам та ін. Окрім Біблійних бесід були доставлені «прямо в руки» десятки тон одягу, взуття, постільної білизни, іграшок, шкільного приладдя тощо. Окремим сім'ям були виділені інвалідні коляски, медикаменти, памперси тощо. Це було можливо зробити завдяки жертвній праці в складних умовах добровольців, більшістю студентів ЗВО Львова, під керівництвом місіонерів-християн. Бажання допомогти людям, служити Богу, походити на Христа додавало сил. І сьогодні декілька колишніх учасників цієї НДО підтримують її роботу та схожі заходи Львівщини, деякі є учасниками або керівниками інших НДО України.

З 1997 року «Care in Action» веде активну благодійну діяльність у Львові та Львівській області. Дітям, окрім речей та їжі, потрібні сім'я, любов, турбота та наставництво. Потрібно підготувати дітей до майбутнього. Волонтери є зміною на краще життя сиріт, розширення кола можливостей, підвищення їх шансів на успішне майбутнє. Робота зосереджена на: програми догляду за дітьми; формування характеру та індивідуальної особистості; заохочування та підтримка розвитку соціальних навичок, програма підтримки для випускників дитячих будинків; охоплення тем СНІДу, токсикоманії, прав людини, охорони здоров'я та безпеки, залежностей; навчання волонтерів – побудова організованої та тренованої команди для підтримки дітей, розвиток лідерських навичок; проект самопомоги для сімей ризику – профілактична робота в неблагополучних сім'ях з метою зберегти сім'ю для дитини та запобігти потраплянню дітей на піклування тощо. З початку свого існування і на сьогодні «Care in Action» навчає людей допомагати самим собі [10].

Висновки та пропозиції. На основі проведеного дослідження, можна констатувати, що волонтерство в Україні зародилось після розпаду СРСР і поступово розвивалось. Цьому сприяли індивідуальні ініціативи, християнські формування, НДО, та ЦССМ, які були створені завдяки еволюції та структуризації соціальної політики України. Помилково зупинитися на досягнутому. Наша країна, а особливо молодь, потребують сприяння та допомоги у розвитку та поширенню волонтерського руху на державному, регіональному, міському рівнях, а також розробки системи залучення та мотивації волонтерів різними способами у відповідних закладах.

Список використаної літератури:

1. Stephen F. Cohen. Failed Crusade. America and the Tragedy of Post-Communist Russia. <https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/books/first/c/cohen-crusade.html>
2. Молодежь для молодежи : практ. пособие по проведению волонтерских лагерей. Донецк : Донецкий молодежный дебятный центр, 2003. С. 82-95.
3. Синюкова Т.Н. Общественные организации СССР в 20–40-е годы: их историко-правовая роль. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена КиберЛенинка*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschestvennyye-organizatsii-sssr-v-20-40-e-gody-ih-istoriko-pravovaya-rol>
4. Калениченко Р. А. Волонтерство в соціальной роботі : Навч. посіб. Кмів : КиМУ, 2008. 86 с.
5. Сидоренко К.О. Перспективи розвитку регулювання волонтерської діяльності в Україні. *Право та суспільство*. 2012. № 4. С. 133–137.
6. Про створення Українського державного центру соціальних служб для молоді : Наказ Міністерства у справах молоді та спорту України від 13 липня 1993 р. № 2083. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/>
7. Про затвердження Типового положення про районний, міський центр соціальних служб для молоді : Наказ Міністерства України у справах сім'ї та молоді від 02 липня 1997 р. № 216/7. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/ru/z038197?test=4/UMfPEGznhh/m8.ZisT24nBHI4xYs80msh8le6>
8. Фатеева Т.Н. Социально-педагогическая профилактика безнадзорности подростков в условиях центра социальной помощи семье и детям : автореф. дисс. к. пед. н. Москва, 2008. 23 с.
9. Введення у соціальну роботу : навчальний посібник / авт. кол. А.М. Бойко, І.М. Гріга, Н.В. Кабаченко, Р.І. Кравченко, Д.В. Полтавець, Т.В. та ін. Київ: Фенжс, 2001. 288 с.
10. Теоретичні аспекти та практичні шляхи залучення волонтерів до соціальної роботи : звіт тимчасового творчого колективу. *Український інститут соціальних досліджень*. Київ, 1998. 109 с.
11. Управління діяльністю волонтерів. Як залучити громадськість до вирішення проблем суспільства : пер. с англ. / Стів Маккарлі, Рік Лінч ; Гол.ред. Богдан Маслич ; ред. пер. Оксана Винничук ; *Ресурсний центр розвитку громадських організацій «Гурт»*. Б.м. : Б.в., 1998. 160 с.
12. Біблія / Український переклад І. Огієнка. URL: <https://www.bibleonline.ru/bible/ukr/>.
13. Волонтерство. *Care in Action*. <http://care-in-action.org/>

Govorukha N. The emergence of volunteer movement in Ukraine 1991-2000

The article deals with the birth of a volunteer movement in Ukraine at the end of the twentieth century. The voluntary participation of citizens in the public life of the country is an integral aspect of the establishment of an independent democratic legal state. Step by step systematic development and wellrounded support of volunteering is a world-wide recognized method of combining efforts, resources of society and the state in solving common social, economic, environmental and other problems. Developed countries consider volunteer activity as a significant economic potential and a way of building up, developing and strengthening the civil society.

Volunteers, grounded on the spiritual and moral principles are changing lives for the better. In the process, such qualities as mercy and patience, kindness and compassion are formed. It instills the responsibility for what is happening around, desire to help others. Therefore, the existence of volunteering is absolutely necessary in each region of the country, in each city or town, and the continuous improvement, spread and development of the movement. Volunteering is the basis of civil society.

The author mentions historical, political and social events in the post-Soviet space and in Ukraine, which became the prerequisites for the emergence of the volunteer movement, its step by step development and gradual expansion. The significance of initiating volunteer projects founded by individuals based on their core values and internal motivation is described. Possibilities of influence the community through volunteering are quite extensive and diverse. It is known, that fulfilling the desire to improve the situation and implementing changes for the better, are the main reason of the genesis and existence of volunteer movement. The necessity of legislative measures and establishment of state social institutions that are able to support and structure volunteer initiatives is emphasized. The article also highlights the importance of close bilateral cooperation between non-indifferent independent volunteers, state and non-governmental organizations, and also their partnership and synergy.

Key words: *volunteer, volunteering, volunteer movement, emergence of volunteering, NGO, changes in society.*

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ СИСТЕМИ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Статтю присвячено вивченню основних тенденцій розвитку освіти, науки та технологій в морській галузі в Україні, впливу на розвиток морської освіти державної політики, економіки й національної безпеки, крім того, в статті підіймаються проблеми вибору шляхів розвитку системи морської освіти.

Українська морська національна ідея має давню історію та зумовлена розвитком самоідентифікації країни як морської держави з середини VII століття, значної протяжності морського узбережжя, потужного портового господарства (біля 18 портів), розвиненого суднобудування (біля 8 заводів) і судноремонту, й визнаною у світі школою підготовки національних кадрів. Після розпаду СРСР до України перейшло близько четвертої частини морської інфраструктури, цивільного флоту, а також елементи інфраструктури, зорієнтованої на рибогосподарські, морські транспортні, військово-морські технології. У зв'язку з цим морська діяльність для України є важливим державним завданням, реалізація якого вимагає скоординованої державної морської політики. Окрім цього, одним з основних завдань держави є організація освіти в країні. Мирові історія свідчить, що розвиток та якість освіти це також є важливими складовими успіху розвитку країни загалом, її авторитету та статусу. Велику роль в цьому процесі в Україні грає саме морська освіта. Після глибокого аналізу особливостей формування морської освіти в Україні, визначенні потреб у морських спеціалістах на світовому ринку, складності дипломування та тренажерної підготовки фахівців морського діла є можливим визначення напрямів розвитку ефективної системи української морської освіти. Особлива увага в статті приділяється етапам становлення та розвитку морської освіти в Україні.

Ключові слова: історія освіти, морська галузь, фахівці морського флоту, тренажерні центри.

Постановка проблеми. З метою пошуку удосконалення організаційної, змістової й методичної підготовки майбутнього фахівця морського флоту науковці досліджують історичну складову морської освіти в Україні, а також основні тенденції її розвитку, залежність від світових потреб у кваліфікованих кадрах морської галузі, проблематику подолання складностей в розвитку морської освіти на кожному його етапі та шляхи їх вирішення на сучасному етапі через вплив ринку послуг післядипломної підготовки, глибшу спеціалізацію та інші фактори.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Етапізацію становлення системи морської освіти України розглядають у своїх дослідженнях О.В. Чорний, В.Ф. Ходаковський, О.Я. Тимофєєва, Л.Д. Герганов та інші.

Мета статті. Головною метою цієї статті є виявлення та аналіз особливостей розвитку морської освіти в Україні на кожному його етапі, їх подальший вплив на систему морської освіти на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу. Найбільш прийнятним до етапізації розвитку морської освіти, на наш погляд, є підхід О.Я. Тимофєєвої, яка виділяє чотири етапи становлення морської освіти. Зупинимось на них більш детально.

На думку автора становлення морської освіти в Україні припадає на кінець XV ст. Це час організації відбиття нападів Оттоманської Порти «з води», будівництва козацьких суден і човнів – створення

першої козацької флотилії. У перший період розвитку морської освіти вона мала загалом практичну спрямованість, козаки були універсальними воїнами, готовими бути одночасно і сухопутними воїнами, і морськими піхотинцями. При їх підготовці особливу увагу звертали на фізичний гарт, розвиток витривалості та сили духу. Загалом система військово-фізичної підготовки дозволяла відпрацьовувати у молоді високу військову майстерність, формувати новий тип вояка – універсального, витривалого, готового до швидкої зміни обстановки, до відсічі ворогу часто у нерівному бою на суші та на воді [3;14].

Другий період морської освіти в Україні – це час створення навчальних закладів для підготовки фахівців морської справи. О. Чорний зазначає, що після знищення Запорозької Січі та її флотилії з останньої чверті XVIII ст. Російська імперія розпочала інтенсивну колонізацію південноукраїнських земель. У цей час імперія розпочала побудову Чорноморського флоту та освоєння нових морських шляхів на ринки Азії та Європи. Більшість особового складу нового флоту – Азовської та Дніпровської флотилій – становили Чорноморські та колишні запорізькі козаки [5, с. 28–32].

У першій половині XIX ст. на Півдні України зі зростанням вітрильників було створено багато навчальних закладів. У цей час підготовка судноводіїв мала переважно військовий характер. У 1834 р. у Херсоні створено перше на українських землях училище торговельного морепла-

вання (сьогодні це Херсонська державна морська академія). Претенденти для вступу до училища повинні були вміти читати та писати, знати чотири правила арифметики, а також бути міцної статури, без тілесних недоліків і виховані «в страху Божому та добрій моральності». Прикметно, що до програми училища, крім загальноосвітніх та спеціальних предметів, входили іноземні мови, зокрема грецька, турецька, італійська, німецька, французька. Загалом у цей час у військово-морських і торговельно-морехідних навчальних закладах почали готувати не тільки старший та молодший командний склад для військового флоту та судноводіїв комерційних суден, але й матросів. У цей час було запроваджено чітку систему комплектування корабельних екіпажів військового та комерційного флоту виключно випускниками морських навчальних закладів. Вільні матроси, як і випускники херсонського училища, штурмани, шкіпери та суднобудівники мали забезпечити торговельний флот повним спектром фахівців [4, с. 34]. Слід зазначити й той факт, що морська освіта носила, переважно, мілітаризовану ознаку. Водночас на початку ХХ століття морська освіта все більше розширює свої функції, що пов'язано з розвитком зовнішньоекономічних зв'язків Росії та розширення масштабів морської торгівлі.

Третій період розвитку морської освіти, на думку О. Я. Тимофєєвої – радянський [3; 69]. Він розпочався з 1917 р. і закінчився розпадом Радянського Союзу в 1991 р. На нашу думку цей період розвитку морської освіти у Радянському Союзі можна ділити на два підетапи. Перший підетап тривав до 1944 р. – часу звільнення території України від німецько-фашистських загарбників. У системі підготовки кадрів стосовно флоту закріпився поділ офіцерів на «командирів» і «механіків» («інженерів»). Через це, здобувши одну спеціальність, офіцер не міг її вже змінити до закінчення служби – перехід з однієї в іншу був практично неможливий.

Новий підетап розпочався з реформи морехідної освіти в СРСР, яку було започатковано у березні 1944 року. Державний Комітет оборони СРСР 5 березня 1944 р. прийняв Постанову № 5311 «Про заходи з підготовки командних кадрів морського флоту», якою передбачалось створення морехідних та вищих морехідних училищ. Наказом Наркому морського флоту № 95 від 21 лютого 1946 р., 5 березня буде оголошене святом морехідних та вищих морехідних училищ. До цього дня щорічно, в 1946-1991 рр., проводилось урочисте шикування особового складу, концерти художньої самодіяльності, спортивні змагання, преміювання працівників та учнів морехідних училищ. Новий тип навчальних закладів мав створити систему для підготовки кваліфікованих судноводіїв, інженерів і техніків, які відповідали б вимогам сучасної техніки судноводіння й управління

складними судновими та портовими механізмами. На виконання цієї Постанови Народний комісар Наркомморфлоту СРСР Ширшов П.П. видав наказ № 229 від 7 червня 1944 р. «Про реорганізацію морських технікумів у вищі морехідні та морехідні училища». За наказом морські технікуми в Ленінграді та Владивостоці реорганізовувались у вищі морехідні училища, як і новостворені в Одесі; морські технікуми в Архангельську, Баку, Батумі, Миколаєві-на-Амурі, Одесі, Ростові-на-Дону та Херсоні перетворювались на морехідні училища [3, с. 168]. Морехідні училища проіснували майже півстоліття. Причиною цього був значний спектр підготовки фахівців, який дозволяв навчальним закладам розширювати перелік спеціальностей, як форму власного розвитку. На кінець 60-х рр. ХХ ст. в системі морської освіти СРСР діяло 15 вищих та середніх морських навчальних закладів. При цьому Одеське морехідне училище відмітило 75-річчя в липні 1973 р., а Херсонське морехідне училище в жовтні 1984 р. відмітило своє 150-річчя. Однак не всі поділяють думку О.Я. Тимофєєвої. Так, наприклад, А. Беленьєв зазначає, що для підтримки високого рівня підготовки в другій половині 80-х років у розвиток тренажерної бази СРСР та УРСР були централізовано вкладені значні кошти. Великий професійний досвід і міжнародний авторитет фахівців, зайнятих у галузі підготовки моряків, стали основою створення найсучаснішої на той момент технічної та методичної бази морської освіти та післядипломної підготовки.

Таким чином, до початку 90-х рр. існувала серйозна система підготовки моряків, що відповідала всім міжнародним вимогам і часто «перевищувала» їх. До цього моменту поряд з навчальними закладами вищої та середньої спеціальної освіти успішно діяли тренажерні центри на базі Чорноморського, Азовського, Дунайського пароплавств, АСК «Укррічфлот». У такій формі Чорноморський регіон увійшов в пострадянський період [4].

Четвертий період розвитку морської освіти, на думку О.Я. Тимофєєвої, охоплює період з початку 90-х рр. ХХ ст. і до нашого часу [3].

Події 1991 року, розвал СРСР та проголошення незалежності, значно вплинули на організацію роботи та фінансування закладів морської професійної освіти в Україні. Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 24 вересня 1991 р. № 227 «Про заходи щодо виконання Закону України «Про підприємства та організації союзного підпорядкування, що розташовані на території України», навчальні заклади міністерств та відомств, у тому числі й морського спрямування, підлягали новому державному підпорядкуванню. Наступним етапом стало видання Кабінетом Міністрів України дозволу від 25 листопада 1991 р. № 22826/33 «Про передачу вузів і

технікумів до системи Мінвузу України». На виконання цього дозволу Міністерство вищої освіти України видало розпорядження від 28 листопада 1991 р. № 231 «Про передачу навчальних закладів та організацій до системи Мінвузу України». Наступні роки були дійсно складні як для навчальних закладів морської освіти, так і для системи освіти в Україні загалом. Мінвуз України ще не мав досвіду управління морехідними навчальними закладами, що мали власну специфіку, а самі навчальні заклади, напевно, не проявляли належної ініціативи щодо власного статусу.

З початку останнього десятиліття ХХ ст. в морській освітній галузі України підтвердилася необхідність розвитку такої складової морської професійної освіти, як тренажерні центри. Масовий попит на перепідготовку спеціалістів морської галузі в цей час виявився потужним тригером для розвитку тренажерних центрів, як виду ділової активності. В результаті такого «буму» Україна була включена до «білого списку», оголошеного Міжнародною морською організацією (ІМО). У 1998 р. в Україні було створено Агентство з контролю за підготовкою та дипломуванням моряків, яке отримало новий статус внаслідок створення Інспекції з питань підготовки та дипломування моряків.

Початок 2000-х рр. збігся з висхідним «кадровим голодом», розумінням пріоритету якісних освітніх послуг і підвищенням попиту на професійно підготовлені кадри. Кількість тренажерних центрів в Україні з кожним роком збільшувалася, відповідаючи ринковому попиту, і до початку ХХІ ст. в Україні вже діяло понад 20 структур цього профілю. До 2013 р. кількість офіційно зареєстрованих спеціалізованих навчально-тренажерних центрів в Україні склала 59 [3, с. 114].

Попри швидкий розвиток ринку послуг післядипломної підготовки, було потрібне кадрове підживлення. Ці процеси мали здійснюватися в базових навчальних закладах, які активно займалися оновленням матеріально-технічної бази, у тому числі й переозброєнням факультетів сучасними засобами навчання та тренажерами з метою відповідності висхідному соціальному запиту на морську освіту.

В Україні для зайняття посад рівня управління передбачені курси підвищення кваліфікації, які на практиці вважаються необов'язковими, якщо претендент нещодавно отримав освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра, спеціаліста або магістра. Тобто курси підвищення кваліфікації трактуються не як додаткова підготовка на рівень управління, а як оновлення раніше отриманих знань. Відповідно в навчальних закладах розроблені й програми курсів підвищення кваліфікації: не за принципом різниці у знаннях і професійних навичок на рівнях управління та експлуатації, а за

принципом огляду раніше вивченого та викладу галузевих новин протягом двох тижнів.

Висновки та пропозиції. Організація морської освіти, як свідчить ретроспективний досвід, завжди була завданням державним. Сьогодні, в епоху глобалізації, розвиток і вдосконалення системи морської освіти представляється одним з найважливіших напрямів державної діяльності. Саме через глибокий аналіз розвитку та становлення морської освіти в Україні, виявлення основних потреб у морських фахівцях на світовому ринку, проблем в дипломуванні фахівців морської галузі та їх належній тренажерній підготовці, на нашу думку, можна визначити основні вектори формування ефективної системи морської освіти, з урахуванням великої освітньої здатності, яка є в Україні.

Список використаної літератури:

1. Белентьев А. Кадровый потенциал Украины и государственно-частное партнерство // Порты Украины.
2. Герганов Л. Д. Тренажерно-практична підготовка студентів та фахівців плавскладу в морських навчальних закладах України як інструмент безпеки судноплавства. / Л. Д. Герганов // Водний транспорт. - 2013. - Вип. 1. - С. 114-118.
3. Тимофеева О. Я. Історія морської освіти в Україні та сучасні наукові підходи до формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв / О. Я. Тимофеева // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогіка. - 2015. - Вип. 5. : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2015_5_18
4. Ходаковський В. Ф. Морський літопис (1834-2011): від училища торговельного мореплавання до Херсонської державної морської академії: нариси з історії / В. Ф. Ходаковський. – Херсон : ВНЗ «ХДМІ», 2011.-256 с.
5. Чорний О. В. Підготовка спеціалістів для морського флоту в Україні в останній чверті ХVІІІ – на початку ХХ ст. : Дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / О. В. Чорний ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2007. - 206 с.
6. Пять проблем морского образования // Порты Украины. – 2009. - №5 : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://portsukraine.com/node/211>
7. Конвенція про технічну та професійну освіту : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_271
8. Кодекс торговельного мореплавства України від 23.05.1995 р. № 176/95-ВР : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/176/95-%D0%B2%D1%80>

Huz A. Stages of development of the marine education system of Ukraine

The article deals with the study of the main trends in the development of education, science and technology in the maritime industry in Ukraine, the impact of public policy, economics and national security on the development of maritime education, in addition, the article raises the problems of choosing ways of developing marine education.

The Ukrainian maritime national idea has a long history and is conditioned by the development of the country's self-identification as a navy power from the middle of the 7th century, a considerable length of the sea coast, a powerful port facility (about 18 ports), developed shipbuilding and ship repairing (about 8 shipyards), and is a recognized school for training national staff in the world.

After the collapse of the USSR, Ukraine gained about a quarter of the maritime infrastructure, the civil fleet, as well as elements of infrastructure oriented on fishing, sea transport and naval technologies. In connection with this fact, maritime activity for Ukraine is an important state task, the implementation of which requires a coordinated state maritime policy. In addition, one of the main tasks of the state is the organization of education in the country. World history shows that education development and quality of are also important components of the success of country development as a whole, its authority and status. A great role in this process in Ukraine is played by maritime education. After a thorough analysis of the characteristics of maritime education formation in Ukraine, identifying the need for marine specialists in the world market, the difficulties of certification and simulator training for specialists in the maritime field, it is possible to determine the development directions of an effective system of Ukrainian maritime education. Special attention in this article is paid to the stages of the formation and development of maritime education in Ukraine.

Special attention in the article is paid to the stages of the formation and development of maritime education in Ukraine.

Key words: *history of education, maritime industry, maritime specialists, maritime specialized training centers.*

М. М. Данилюк

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди

ПЕДАГОГІЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ДУХОВНИХ ІНСТИТУЦІЙ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ СЛОБОЖАНЩИНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТ.)

У статті репрезентовано результати аналізу історико-педагогічної літератури, архівних джерел, звітів інспекторів навчальних закладів щодо визначення ролі духовних інституцій у питаннях розвитку музичної освіти на Слобожанщині у 60-80-ті рр. ХІХ ст.

Встановлено, що у цей час варіативність різних соціальних інституцій та освітніх підходів до розвитку музичної освіти у закладах початкової ланки була доволі великою. Викладання музики у світських та церковних початкових школах здійснювалося за різними програмами, що розроблялися й затверджувалися для перших – Міністерством народної освіти, для других – Святим Синодом і залежало від багатьох чинників. У світських початкових навчальних закладах, на відміну від церковних, спів належав до переліку необов'язкових предметів шкільного циклу.

Доведено, що досліджуваний період може розглядатися як час, коли просвітницька діяльність церкви здійснювала колосальний вплив на питання розвитку музичної освіти у початковій школі, що відбивалося на змісті, формах і методах музичної освіти не лише у церковнопарафіяльних, а й у світських школах. У меті, змісті, формах і методах музичної освіти в різних типах шкіл, як церковних, так і світських, переважала морально-релігійна спрямованість; викладання співу велося за прикладом початкових закладів освіти духовного відомства й було тісно взаємопов'язано із засвоєнням учнями дисциплін духовно-релігійного змісту. У зв'язку з відсутністю навчальних програм зі співу, вчителі-практики користувалися в основному церковними співацькими книгами. Найбільш розповсюдженою формою музичної освіти у початкових школах протягом усього досліджуваного періоду залишалися церковні хори, виступи яких були важливою культурно-просвітницькою подією для дітей та дорослого населення. Церковний спів визнавався тією ланкою, яка пов'язувала школу, церкву та громаду.

Ключові слова: розвиток музичної освіти, духовні інституції, міністерство народної освіти, заклади початкової освіти, музично-релігійне виховання, дитячі хори, Слобожанщина.

Постановка проблеми. Питання підвищення рівня духовності нації стають сьогодні чи не найважливішими у суспільстві, зважаючи на потребу у консолідації населення України на ґрунті культурно-освітнього відродження, здатності до злагоди та порозуміння, збереженні єдності та національної ідентичності. Сучасний період розвитку української держави вимагає докорінної перебудови системи освіти, переорієнтування її на вирішення актуальних для суспільства питань, зокрема шляхом широкого застосування в освітньому процесі закладів освіти різних ланок духотворчого потенціалу мистецтва.

У «Національній програмі патріотичного виховання громадян, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства» проголошується необхідність розвитку музичної освіти дітей та молоді як важливого шляху подолання культурного занепаду суспільства, зумовленого низкою об'єктивних і суб'єктивних причин (зниження життєвого рівня й культурних запитів населення, політична та економічна нестабільність, культурно-ідеологічна та моральна нестійкість суспільства,

повсюдність інформації, що не відповідає етичним нормам тощо). Зазначене зумовлює актуалізацію наукових розвідок щодо питань розвитку музичної освіти в контексті пошуку нових шляхів відновлення духовного потенціалу молодого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз педагогічної та історико-педагогічної літератури (І. Бех, В. Бутенко, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Сухомлинська, О. Щолокова та інші) свідчить, що представники наукової думки України виявляють значний інтерес до проблеми розвитку музичної освіти у контексті формування культури особистості в освітньому процесі навчальних закладів, у тому числі й в історичному аспекті.

Вітчизняними вченими (Н. Дем'яненко, В. Іванов, П. Маценко, С. Мельничук, О. Михайличенко, В. Пащенко, Т. Танько, В. Черкасов, К. Шамаєва та інші) виконані ґрунтовні історико-педагогічні праці, в яких простежується шлях становлення музичної освіти на Україні. Дослідниками (Т. Грищенко, О. Цвігун та інші) здійснено наукові дослідження щодо окремих аспектів розвитку вітчизняної музичної освіти в різні історичні часи. Питань музично-естетичної освіти дітей та молоді торка-

ються у своїх працях Л. Іванова, Н. Миропольська, О. Панасенко, Т. Тюльпа та інші вчені.

Історичні розвідки, в яких висвітлено регіональні історико-культурні умови, що склалися на Слобідській Україні, здійснили вчені Л. Корній, Л. Архипович, В. Богданов, К. Вебер, І. Лисенко, Н. Московченко, А. Ольховський, В. Шульгіна та інші. Питання дослідження слобожанського досвіду музично-естетичної освіти у своїх наукових працях порушували Т.Лутаєва, І. Мартиненко, В. Попова, Н. Рудічева та інші.

Музично-педагогічні аспекти просвітницької діяльності церкви, питання впливу духовної музики на розвиток особистості, визначення ролі духовних піснеспівів у житті народу досліджувалися вченими та педагогами-методистами середини ХІХ ст. – початку ХХ ст. (П. Андреев, Є. Болховитинов, І. Вознесенський, О. Карасьов, П. Козицький, В. Металлов, С. Миропольський, В. Орлов, О. Преображенський, Д. Розумовський, С. Смоленський, В. Сосновський та інші) у контексті історичних та теоретико-методичних проблем православної духовної музики, літургійного музикознавства.

Роль церковного інституту у збереженні та розвитку музичної культури, духовності молодого покоління, становленні вітчизняної музичної освіти вивчали сучасні вчені Д. Болгарський, З. Валіхновська, Л. Обух, М. Маріо, Н. Регеша, О. Цуранова та інші.

Аналіз наукового доробку вчених дає підстави для висновку, що проблема дослідження ролі церкви як важливого соціального інституту у питаннях розвитку музичної освіти у навчальних закладах початкової ланки Слобожанщини у 60-80-ті рр. ХІХ ст. не була предметом спеціального цілісного дослідження.

Разом з цим, слід відзначити, що звернення до вітчизняної історико-педагогічної спадщини, що акумулює досвід взаємодії духовних інституцій та освітніх закладів у питаннях розвитку музичної освіти дітей та молоді, є важливим шляхом вдосконалення естетичного виховання молодого покоління й, у цілому, духовно-культурного відродження нації. Зважаючи на це, особливої актуальності набуває вивчення, узагальнення та творче переосмислення досвіду музичної освіти, зокрема у навчальних закладах початкової ланки, та визначення ролі різних державних та недержавних інституцій у її розвитку у зазначений період, з метою узагальнення та використання педагогічних здобутків минулого для вдосконалення й оновлення сучасної системи музично-естетичного виховання молодого покоління.

Мета статті. Метою статті є висвітлення досвіду педагогічно-просвітницької діяльності духовних інституцій як чиннику розвитку музичної освіти у навчальних закладах початкової ланки Слобожанщини у 60-80-ті рр. ХІХ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Характеризуючи позицію духівництва щодо розвитку музичної освіти учнів у початкових школах Слобожанщини, будемо враховувати, що у досліджуваний історичний час початкова ланка освіти складала розгалужену систему, яка розподілялася на два великих змістових напрями: церковну та світську освіту. У різних типах початкових шкіл, які мали різні завдання, мету, джерела фінансування, керувалися різними установами, викладання музики мало варіативну спрямованість (у церковних училищах – морально-релігійне виховання учнів засобами музичного мистецтва; у світських школах – посилення музичними засобами педагогічного впливу на бідніші верстви населення, пробудження у народі прагнення до освіти, сприяння всебічному розвитку особистості).

Крім того, викладання музики у світських та церковних початкових школах характеризувалося вираженою специфікою змісту, оскільки здійснювалося за різними програмами, що розроблялися й затверджувалися для перших Міністерством народної освіти («Програма викладання навчальних предметів у сільських двокласних училищах відомства Міністерства народної освіти», 1869 р.), для других – Святим Синодом («Програми навчальних предметів для церковнопарафіяльних шкіл», 1886 р.) й реалізувалося за допомогою різних, іноді полярних форм та методів (від уроків церковного співу, залучення учнів до участі у церковних хорах, богослужіннях до зразкових уроків співу та музикування із демонструванням нових методик навчання, позакласних музичних заходів з виконанням світського репертуару тощо).

Із зазначеного вище бачимо, що варіативність різних соціальних інституцій та різних освітніх підходів у справі розвитку музичної освіти у закладах початкової ланки була доволі великою. Проте, саме у 60-80-х рр. ХІХ ст. у змісті, формах і методах музичної освіти пріоритетною була морально-релігійна спрямованість музичного навчання, що домінувала над світською музичною освітою. Це було пов'язано, насамперед, з тим, що основні ідеї останньої ще не були сформовані в єдину, доведену до рівня реалізації концепцію. Проблема музичної освіти ще не вирішувалась на державному рівні й спів належав до переліку необов'язкових предметів шкільного циклу у світських початкових навчальних закладах, викладання його залежало від наявності підготовлених відповідним чином вчителів, яких, до речі, не вистачало. Отже, місію музичного просвітництва у початкових школах Слобожанщини у цей час брало на себе в основному духівництво. Як стверджує Н. Андрійчук [1, с. 115], це була майже єдина категорія педагогічного персоналу, яка мала у середині – наприкінці ХІХ ст. певну середню систематичну освіту, до змісту якої обов'язково

входив музично-релігійний компонент. Відповідно велике місце в освітньому процесі початкових шкіл, особливо духовного відомства, відводилося хоровому церковному співу, виховний потенціал якого у напрямі піднесення духовності особистості високо оцінювався тогочасними педагогами.

Відзначимо, що у середині XIX ст. більшість закладів початкової освіти на території України знаходились у віданні православної церкви й кількість їх кожного року неухильно зростала. Так, за статистичними даними В. Лаврова, у 60-х рр. церковних шкіл, відкритих православним духівництвом, існувало більше ніж 22 тис. [9, с. 2]. А наприкінці XIX ст. кількість церковнопарафіяльних шкіл в Україні збільшилась до 31 тисячі [21, с. 100].

Наголосимо, що мережа шкіл духовного відомства зросла не лише кількісно, у тогочасних джерелах відзначався значний вплив діяльності таких шкіл на функціонування світської шкільної системи [12, с. 57]. Цьому сприяла загальна релігійно-виховна спрямованість освіти для народу, що відбивалося у меті та змісті освітнього процесу в усіх закладах початкової ланки, як церковних, так і світських, як для учнів із заможних прошарків населення, так і для дітей з народу. Тому, хоча за «Положенням про початкові народні училища» 1864 р. церковний спів розглядався як необов'язковий предмет, що вводився «<...> там, де викладання його можливе» [18, с. 100], в історико-педагогічних й архівних джерелах знаходимо масу прикладів його активного упровадження в освітній процес шкіл Слобожанщини [5; 14; 15].

Вивчення широкого кола історико-педагогічної літератури та архівних матеріалів свідчить, що в початкових школах Слобожанщини у 60-80-тих рр. XIX ст. музична освіта була майже тотожною церковному співу. Про повсюдність викладання співу як засобу морально-релігійного виховання учнів початкових шкіл Слобожанщини свідчить те, що цей предмет запроваджувався навіть у школах для найбезправніших та не заможніших верств населення. Так, у відкритому в 1866 р. трикласному парафіяльному Краснокутському Архангело-Михайлівському училищі, діяльність якого мала на меті «представити дітям, <...> бідних місцевих мешканців, можливість здобути релігійно-моральну освіту та набути необхідних для практичного життя відомостей» [14, с. 31], серед додаткових навчальних предметів був церковний спів, який опанувало 76 хлопчиків.

Зазначимо також, що наприкінці 60-х рр. діяльність духовних інституцій як провідного суб'єкта розвитку музичної освіти у початкових школах регіону реалізовувалася в умовах серйозної конкуренції з Міністерськими зразковими училищами, що з 1869 р. почали відкриватися у найбільш великих селищах земських губерній Слобожанщини й були

показовими з точки зору методики викладання предметів початкової освіти [26, с. 24]. За даними 1880 р., у Харківській губернії діяло 5 зразкових сільських училищ [24, с. 252]. Існували такі школи й у містах регіону, наприклад зразкове училище МНО при учительській семінарії було створене у м. Вовчанську [13, арк. 65].

Хоча у «Положенні про двокласні та однокласні училища» (1869 р.) та «Інструкції для двокласних сільських училищ» (1875 р.), за якими працювали ці освітні заклади, церковний спів входив до кола необов'язкових навчальних предметів [23, с. 1697], у зразкових училищах викладання співу велося систематично та охоплювало усіх учнів: щоденно після закінчення уроків, діти (по можливості всі) займалися пів години співом. При таких закладах створювались також учнівські хори, які виступали у святкові дні під керівництвом вчителя в церкві [23, с. 1708].

Таким чином, зразкові училища були проектом держави, покликаним поступово «відбирати» у церкви звання провідного «законодавця мод» у галузі початкової освіти, зокрема, у питаннях розвитку музичної освіти учнів у початкових навчальних закладах. І, хоча викладання співу велося у цих школах та у церковнопарафіяльних училищах у єдиному ключі, часто інтереси цих закладів стикалися, особливо у часи активного запровадження міністерських шкіл, коли у багатьох селах уже діяли церковнопарафіяльні школи. Впливовість церкви у питаннях народної освіти демонструє той факт, що однокласні народні училища в місцевостях, де були школи духовного відомства, відкривалися лише з дозволу єпархіальної адміністрації [12, с. 57]. З іншого боку, представники МНО намагалися реорганізувати церковнопарафіяльні школи, більша частина з яких, на їхню думку, не відповідала прогресивним освітнім вимогам, у народні училища Міністерства народної освіти, що викликало опір духовної влади та священнослужителів. У багатьох селах функціонування парафіяльних шкіл поряд з міністерськими відстоювали також селяни [17, с. 195].

Переважною формою музичного навчання у церковнопарафіяльних школах був урок співу, на якому відбувалася керована музично-педагогічна взаємодія вчителя та учнів [19, с. 231]. Навчання співу у церковнопарафіяльних школах відзначалося систематичністю і проводилося щоденно. Опанування навичок співу відпрацьовувалося на музичному матеріалі церковних піснеспівів і будувалося за принципом поступовості викладання: від навчання простим мелодіям на одній та двох нотах (наприклад, «Амін», «Господи, помилуй», «Подай, Господи»), до засвоєння складніших піснеспівів з трьох і чотирьох нот («Богородице, Діво, радуйся» «Достойно есть», «Царю, Небесний») [10, с. 84]. До обов'язків викладача входило при-

щеплення учням навичок правильного дихання й звукоутворення, формування вміння тримати вірну постанову; приділялась увага дикції, співзвучності виконання, від учнів вимагалось свідоме розуміння тексту та його відтворення [6, с. 14].

Церковний спів викладався у церковнопарафіяльних школах за допомогою двох основних методів: практичного «з голосу» і нотного. Перший – доступний кожному вчителю, який знав церковний спів й володів навичками гри на музичному інструменті (найчастіше скрипці) для супроводу навчання – домінував у церковнопарафіяльній школі у часи становлення музичної освіти у регіоні, забезпечуючи результат, навіть тоді, коли діти не знали грамоти та нот. Навчання велося таким чином: спочатку сам учитель кілька разів проспівував мелодію, показуючи текст і цезури, а потім діти разом з ним співали хором, після чого кожний учень співав окремо, і нарешті співали всі без підтримки викладача. Нерідко вчителі використовували на уроці потенціал здібних учнів з гарним музичним слухом і голосом, щоб показати класу як проінтонувати мелодію, поєднати голоси тощо [22, с. 191].

Зазначимо, що в умовах тотальної неписьменності населення Слобожанщини у більшості навчальних закладів навчання співу відбувалося саме «з голосу» й лише у деяких початкових школах Харківської губернії навчання співу велося по нотах. Іноді перший рік, коли діти засвоювали більшу частину змісту курсу співу, присвячувався навчання з голосу, після чого відбувалося вивчення вже знайомих учням піснеспівів за нотними текстами [22, с. 191]. При цьому наголосимо, що у цей час не існувало єдиних правил запису музичних творів – користувалися квадратною та лінійною нотаціями. Більшість церковних книг для співу була записана квадратною системою нотації, складність якої значно гальмувала процес засвоєння учнями нотної грамоти [10, с. 82].

Слід підкреслити й той факт, що у зазначений період церковний спів поєднувався в єдиний комплекс з такими предметами шкільного циклу, як закон Божий і церковнослов'янська мова. За твердженням В. Пащенко, у церковнопарафіяльних школах на вивчення закону Божого, церковнослов'янської мови та церковного співу відводилося до 50% годин й приблизно стільки ж на засвоєння всіх предметів загальноосвітнього циклу [16, с. 3]. Так само й у світських школах велика увага надавалась усім трьом предметам, поєднаним єдиною метою розвитку у дітей релігійних почуттів [2, с. 130].

Аналіз історико-педагогічної літератури дає змогу констатувати, що церковний спів у практиці діяльності початкових шкіл, й не лише церковного відомства, слугував підґрунтям для засвоєння закону Божого, важливих біблійських заповідей,

складних морально-релігійних понять й застосовувався для збагачення процесу релігійного виховання учнів, зацікавлення їх в участі у культурних заходах. Разом з цим, й навчання співу не було легкою справою, бо зміст хорового церковного співу, який займав 4/5 від усього часу богослужіння, складали церковні перекази біблійних подій, написані в основному церковнослужителями без урахування вікових особливостей учнів [10, с. 54]. Проте, завдяки колосальному естетико-емоційному впливу на дітей православний спів, як важлива складова Богослужіння, виступав у початковій школі провідним педагогічним засобом, за допомогою якого здійснювався позитивний вплив на духовну сферу учнів. Музичні заняття, орієнтовані на підготовку співаків до участі у церковному хорі, становили важливу складову морально-естетичного виховання як самих учнів, так і всіх слухачів. Історичним фактом є те, що за ініціативою та при безпосередній участі учителів церковної грамоти та закону Божого (законовчителів) на базі початкових шкіл широко створювалися церковні хори, виступи яких були майже єдиною культурно-просвітницькою подією, особливо для найбідніших верств населення.

Відзначимо, що у церковнопарафіяльних школах організація учнівських хорів стає протягом досліджуваного періоду предметом усе більш ретельного піклування церковного відомства. Училищна Рада при Святому Синоді покладала на адміністрацію навчальних закладів обов'язки слідкувати за тим, щоб усі учні залучались до хорового церковного співу, в недільні та святкові дні брали участь у храмовому богослужінні [19].

Церковні хори у той час були найбільш дієвим засобом популяризації шкільного навчання на Слобожанщині, місцеве населення з особливим задоволенням відвідувало храм, де виступав учнівський хор. Завдяки зусиллям учителів майже при кожній церковнопарафіяльній школі Слобожанщини діяли церковні хори, подвійну спрямованість яких влучно схарактеризував О. Карасьов, виділяючи виховну (зводиться до укріплення молитовного почуття дітей) й практичну (полягає у підготовці учнів до свідомої та дієвої участі у церковному богослужінні) цілі [7, с. 189]. Зважаючи на виховний сенс хорових занять, зрозумілим є намагання вчителів церковнопарафіяльних шкіл залучити до богослужіння усіх дітей без виключення, не зважаючи на відсутність у деяких з них музичних здібностей, що зумовлювало вибір для навчання нескладних музичних творів, що містилися у «Навчальному Обіході» [3, с. 3].

Підкреслимо, що саме дитячі церковні хори виступали найбільш доступною та демократичною формою музичної освіти, що відбивала безпрецедентний вплив церкви на процес розвитку

музичної освіти, зокрема й у світських початкових школах. Часто викладання музики у початкових школах розпочиналося з організації дитячих хорів, що окрім освітньої, виконували й більш утилітарну функцію – посилення духовно-естетичного впливу на парафіян під час церковних богослужінь. Архівні джерела свідчать про високий рівень культури хорового співу не лише у церковнопарафіяльних школах, де цьому питанню надавалася значна увага, а й у світських початкових школах. Зокрема, високим рівнем підготовки церковних хорів відзначалися створені на кошти громади, часто за ініціативою відомих педагогів та громадських діячів земські сільські училища, де співи були не обов'язковим, проте, важливим предметом шкільного навчання, а їх викладання відбувалося скоріше з опорою на досвід церковнопарафіяльних шкіл в організації церковних хорів, ніж із застосуванням професійно-музичного підходу [4, с. 66].

Слід наголосити, що церковнопарафіяльні школи, де справа музичної освіти учнів традиційно була значно розвинута, увесь досліджуваний період залишалися у більш вираженому положенні стосовно інших типів початкових шкіл й виступали флагоманом у питаннях нормативного та програмно-методичного забезпечення та організації навчання співу. Так, починаючи з 1884 р. у церковнопарафіяльних школах хоровий церковний спів стає обов'язковою навчальною дисципліною, на засвоєння якої «Правилами для церковнопарафіяльних шкіл» відводиться 2 години на тиждень [11]. Крім того, у школах духовного відомства завдяки тісній співпраці школи та церкви завжди була компетентна особа з навчання дітей церковному співу й активно накопичувався досвід такого навчання, узагальнення якого створило ґрунт для затвердження у 1886 р. «Програм навчальних предметів для церковнопарафіяльних шкіл».

У школах духовного відомства діти опанували чітко визначеним змістом церковно-музичних занять, викладеним у богослужбових синодальних книгах – «Навчальному Обіході», «Октоїхі», «Ірмології», «Тріоді», «Святі» в обробці композиторів О. Львова, О. Архангельського, П. Турчанінова та інші. До репертуару входили затверджені Святим Синодом переклади старовинних піснеспівів для хору, а також деякі хорові твори, перелік яких був узгоджений Петербурзькою придворною співацькою капелюю [10, с. 83]. До обов'язкового репертуару, що мали засвоїти учні церковнопарафіяльних шкіл, входили літургії «Отче, наш», «Єдинородний сине», «Во царстві Твоєму», «Тобі співаємо», «Херувимська»; всеношні «Велике славослів'я», «Хвалите ім'я Господнє», «Світе тихий». Пасхальні піснеспіви, піснеспіви на великі свята, тропарі дванадесятих свят, тропарі місцевих і храмових свят, молебні та панахідні піснеспіви також входили до шкільної програми співів [20, с. 3].

Підкреслимо, що роль духовного відомства у питаннях розвитку музичної освіти у країні демонструє й той факт, що на початку становлення співу як навчального предмета, у зв'язку з відсутністю навчальних програм з цього предмету у світських закладах початкової освіти, вчителі-практики користувалися в основному церковними співацькими книгами, особливо часто – «Навчальним Обіходом», «Керівництвом для навчання співу в народних і патріотичних школах, повітових і парафіяльних училищах і взагалі у навчальних закладах» А. Рожнова (1866 р.), а також методичними посібниками та керівництвами для навчання співу Я. Ломакіна (1860 р.) та М. Афанасьєва (1866 р.) [8, с. 21].

Необхідно наголосити, що велике значення для формування змісту дитячого церковного хорового співу мав творчий доробок видатних митців XIX ст., які опікувалися питаннями сучасної інтерпретації церковних музичних творів. Так, видатними композиторами того часу О. Архангельським, М. Потуловим, С. Смоленським створювалися доступні для учнів переклади давніх скорочених розспівів. Репертуар дитячих церковних хорів доповнювався складеним і виданим у 1848 р. О. Львовим за участю Г. Ломакіна й П. Белікова «Обіходом простого церковного співу, при вищому Дворі уживаним» [25, с. 7].

Слід підкреслити, що на формуванні музичного дитячого репертуару у початкових школах Слобожанщини позначилося й те, що у цей час у церковній музичній традиції розвивалася тема національного відродження, започаткована у творах Д. Бортнянського. Митець у творчих перероблюваннях традиційних духовних творів застосував метод «спрощення» мелодії шляхом виявлення її мелодійної основи, пошуку ладогармонійних красок, що містили натурально-ладові гармонії близькі до народного співу [25, с. 6].

Зважаючи на потреби педагогів-практиків, друга половина XIX ст. позначилась оновленням методичної бази викладання співу у початковій школі. Почали випускатися з друку та отримали розповсюдження у педагогічному середовищі праці «Метод навчання хоровому співу» Н. Брянського (1870 р.), «Керівництво до викладання хорового співу» П. Воротнікова (1872 р.), «Коллективне та поступове виховання елементарного співу і теорії музики» А. Васси (1872 р.), «Шкільні співи. Навчально-музична замітка для учнів» Н. Малініна (1875 р.), «Музична абетка» А. Рубця (1876 р.), «Про музичну освіту в Росії та Західній Європі» С. Миропольського (1882 р.) та багатьох інших. До уваги вчителів початкових шкіл України, зокрема й Слобожанського регіону, з

1887 р. в Києві став виходити щомісячний журнал «Церковнопарафіальна школа», у якому надавалися педагогічні поради вчителям, висвітлювалися актуальні питання морально-релігійного, у тому числі, музичного виховання учнів.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Загалом, аналіз історико-педагогічної, публіцистичної літератури, архівних джерел, звітів інспекторів навчальних закладів щодо ролі духовних інституцій у питаннях розвитку музичної освіти на Слобожанщині у досліджуваний період показав, що у 60-80-х рр. XIX ст. у меті, змісті, формах і методах музичної освіти в різних типах шкіл, як церковних, так і світських, переважала морально-релігійна спрямованість. В усіх типах шкіл Слобожанщини у цей час викладання співу велося за прикладом початкових закладів освіти духовного відомства й було тісно взаємопов'язано із засвоєнням учнями таких предметів, як закон Божий та церковнослов'янська мова. Дисципліни морально-релігійної спрямованості, до яких входив і церковний спів, запроваджувалися навіть у школах для дітей з незаможних родин. У зв'язку з відсутністю навчальних програм зі співу, вчителі-практики користувалися в основному церковними співацькими книгами. Найбільш розповсюдженою формою музичної освіти у початкових школах протягом усього досліджуваного періоду були церковні хори, виступи яких вважалися важливою культурно-просвітницькою подією для дітей та дорослого населення.

Отже, досліджуваний період може розглядатися як час, коли педагогічно-просвітницька діяльність церкви здійснювала колосальний вплив на питання розвитку музичної освіти у початковій школі, що відповідним чином відбивалося на змісті, формах і методах музичної освіти учнів не лише у церковнопарафіальних, а й у світських школах, при чому церковний спів визнавався тією ланкою, яка пов'язувала школу, церкву та громаду.

Перспективним напрямом дослідження порушеної проблеми є обґрунтування можливості застосування позитивного історико-педагогічного досвіду у сучасних умовах.

Список використаної літератури:

1. Андрійчук Н.М. Початкова народна школа кінця XIX – початку XX ст. : ретроспектива її становлення. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2006. № 229. С. 115–118.
2. Балталон Ц. Воспитательные задачи начальной школы и действующая программа. *Русская школа*. 1904. № 10. С. 125–158.
3. Давыденко В. Педагогические курсы для учителей одно-классных церковно-приходских школ

- Харьковской и Сумской епархий в Харькове в 1903 г. Харьков, 1903. 34 с.
4. Желан А.В. Становлення та розвиток музичної освіти в Херсонській губернії (кінець XIX – початок XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01; ЛНУ імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2008. 240 с.
5. Журнал очередного земского собрания харьковского уезда, бывшего в сентябре и октябре месяце 1872 года. Харьков, 1873. 202 с.
6. Карасев А.Н. Методика пения : в 2 ч., Ч. 1. Пенза: типо-литография В.Н. Умнова, 1891. 44 с.
7. Карасев А.Н. Методика пения : Руководство к постановке и преподаванию хорового пения в народных церковно-приходских школах и прочих учебных заведениях. Пенза, 1889. 270 с.
8. Каталог книг для употребления в начальных народных училищах. Харьков : Тип. ун-та, 1870. 61 с.
9. Лавров В.А. Речь о просветительном значении церковных школ. Чернигов : тип. Губ.правл., 1909. 16 с.
10. Маріо М.Д. Виховання молоді засобами православної духовної музики у закладах освіти України (кінець XIX – початок XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Маргарита Дмитрівна Маріо ; Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. Полтава, 2000. 238 с.
11. Методические руководственные указания по преподаванию и постановке учебных предметов в церковно-приходских школах русских и инородческих / под ред. Д.Ф. Машкевича. Оренбург : Типо-лит. н-цы Бреслина, 1916. 236 с.
12. Народное образование. *Производительные силы России* / Под ред. В.И. Ковалевского. Санкт Петербург : Тип. А. Леиферта, И. Гольденберга, 1896. С. 23–65.
13. Об открытии в Волчанске образцового училища МНО при учительской семинарии. ДАХО. Ф. 3. Оп.282. Спр. 322. арк. 65.
14. Отчет директора начальных училищ Харьковской губернии о состоянии учебных заведений за 1887 г. Харьков, 1888. 62 с.
15. Отчеты школ и списки учеников мужской воскресной школы, 1873 г. ДАХО. Ф. 200. Оп. 1. Спр. 15. 52 лл.
16. Пашенко В.О. Педагогічна концепція А. Макаренка і релігія. *Наукові записки психолого-педагогічного факультету* : Збірник наукових праць. Полтава, 1998. С. 3–13.
17. Перерва В.С. Православне Надросся у XIX столітті. Біла Церква : Видавець О.В.Пшонківський, 2004. 256 с.
18. Положение о начальных народных училищах 1864 года. Харьков : Университетская тип., 1866. 14 с.

19. Постановление училищного сонета. *Хоровое и регентское дело*. 1911. №3. 152 с.
20. Программа для церковно-приходских школ Учебного Совета при Священном Синоде. Санкт-Петербург, 1903. 114 с.
21. Рудічева Н.К. Теорія та практика навчання співу у початкових школах Слобожанщини у другій половині XIX – початку XX століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01; ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків, 2007. 268 с.
22. Сосновский А. Методика преподавания учебных предметов начальной школы. Екатеринбург, 1908. 214 с.
23. Настольная книга по народному образованию : законы, распоряжения, правила, инструкции, ... и пр. по школьному и вне-школьному образованию : в 2 т. – Т.3: Низшие учебные заведения всех ведомств и разрядов/ Г. А. Фальборк, В. Чарнолуцкий. Санкт-Петербург : Типо-литография Б. М. Вольфа, 1904. – 2623 с.
24. Харьковский календарь на 1881 год. Харьков. 378, 239 с.
25. Цуранова О.О. С.В. Смоленський та новий напрям у Російській духовній музиці кінця XIX – початку XX століть : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво»; Харк. державний ун-т мистецтв імені І.П. Котляревського. Харків, 2009. 19 с.
26. Чехов Н.В. Народное образование в России с 60-х гг. XIX в. Москва, 1912. 224 с.

Danyliuk M. M. Pedagogical and educational activity of the spiritual institutions as a factor of the development of music education of primary school students (second half of the XIXth century)

The article presents the results of the analysis of historical-pedagogical literature, archival sources, and educational institutions inspectors' reports about the role of spiritual institutions in the musical education development in the Slobozhanshchyna in the 60-80s of the XIXth century.

At that time the variability of different social institutions and educational approaches to the development of musical education in the institutions of the initial level was quite large. Teaching music in secular and church elementary schools was carried out under various programs that were developed and approved by the Ministry of Public Education, for the others as the Holy Synod and depended on many factors. In secular elementary schools, unlike the church, singing belonged to the list of optional school curriculum subjects.

The studied period can be regarded as the time when the educational activities of the church had a tremendous influence on the development of musical education in elementary school, which reflected on the content, forms and methods of musical education, not only in church parish but also in secular schools. The purpose, content, forms and methods of musical education in different types of schools, both church and secular, dominated the moral and religious orientation; teaching of singing was conducted on the example of primary educational institutions of the spiritual department and was closely interconnected with the acquisition of students of disciplines of spiritual and religious content. Due to the lack of training programs in singing, practicing teachers used mainly church singing books. The most common form of musical education in elementary schools throughout the study period was the church choirs, whose performances were an important cultural and educational event for children and adults. Church singing was recognized as the link between school, church and community.

Key words: *development of musical education, spiritual institutions, Ministry of Public Education, institutions of primary education, musical-religious education, children choirs, Slobozhanshchyna.*

УДК 316.66-055.2(735.217.2):[378.4.096:61]УДГ«189»
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-1.5

А. К. Куліченко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Запорізького державного медичного університету

ВНЕСОК ЖІНОК БАЛТИМОРА У СТВОРЕННЯ ТА ВІДКРИТТЯ МЕДИЧНОЇ ШКОЛИ УНІВЕРСИТЕТУ ДЖОНЗА ГОПКІНЗА НАПРИКІНЦІ ХІХ СТ.

Статтю присвячено висвітленню діяльності жінок Балтимора наприкінці ХІХ ст. З'ясовано, що затримка відкриття медичної школи та лікарні, що за заповітом Джонса Гопкінза мали доповнювати одна одну, була спричинена певними обставинами. По-перше, географічне розташування майбутніх освітньої та соціальної установ уповільнювало будівництво. По-друге, керівництво університету Джонса Гопкінза спіткали фінансові труднощі. Констатовано, що саме друга обставина активізувала діяльність жінок Балтимора. Так, наприкінці 1880-х з'явився жіночий гурток «Вечір п'ятниці». Також встановлено, що зазначений гурток створив жіночу школу Брін-Мор у Балтиморі та активно допомагав іншим американським освітнім закладам.

Крім того, у розвідці сфокусовано увагу на відомій персоналії Балтимора кінця ХІХ ст. – Мері Елізабет Герретт. Завдяки її зусиллям було відкрито медичну школу університету Джонса Гопкінза, та американські жінки отримали можливість здобувати медичну освіту й брати участь в інших видах суспільної діяльності на рівні з чоловіками.

Варто зазначити, що на чолі з Мері Елізабет Герретт було створено комітет жіночого медичного фонду, який залучив представниць жіночої статі майже з усієї Північної Америки для збору коштів на відкриття медичної школи університету Джонса Гопкінза.

З'ясовано, що разом із зібраними необхідними коштами комітет жіночого медичного фонду надав керівництву університету Джонса Гопкінза певні пропозиції щодо здобуття американськими жінками медичної освіти. Проте президент університету Джонса Гопкінза Деніел Койт Гілмен із радістю попечителів, не бажаючи йти на поступки, оголосили про досить велику на той час іншу суму, сподіваючись, що жінки Балтимора будуть не в змозі її зібрати. Визначено, що Мері Елізабет Герретт особисто передала необхідні кошти разом із революційними для того часу пропозиціями щодо жіночої медичної освіти. Після довгих численних дискусій та голосування ради попечителів університету Джонса Гопкінза відбулося відкриття медичної школи університету Джонса Гопкінза у 1893 р. зі специфічними для кінця ХІХ ст. умовами для вступу.

У подальшому важливого значення набуває з'ясування організаційно-просвітницької діяльності так званої «Великої четвірки» лікарів-засновників медичної школи – Вільяма Велча, Вільяма Ослера, Вільяма Гольстеда та Говарда Келлі наприкінці ХІХ ст. – початку ХХ ст.

Ключові слова: медична школа університету Джонса Гопкінза, заповіт Джонса Гопкінза, створення, відкриття, жінки Балтимора, Мері Елізабет Герретт, гурток «Вечір п'ятниці», комітет жіночого медичного фонду, підготовчий медичний курс.

Постановка проблеми. Впродовж майже 130 років (кінець ХІХ ст.–20-ті рр. ХХІ ст.) медична школа університету Джонса Гопкінза є успішною освітньою установою та одним із еталонів не тільки американської, а й світової освіти у галузі медицини. Варто зазначити, що цієї школи могло б і не бути, якби жінки Балтимора не допомогли. Справа у тому, що за заповітом балтиморського багатія та мецената Дж. Гопкінза (1795–1873) медичну школу університету Джонса Гопкінза мали відкрити раніше, ніж у 1893 р. [7, с. 122]. Так сталося, що великі кошти, які він залишив на відкриття зазначеного освітнього закладу, виявилися недостатніми.

В. Джарретт II зазначає: «Довгоочікуване відкриття медичної школи, названої на честь містера Гопкінза, відкладалося через економічний

спад наприкінці 1880-х рр, під час якого залізниця Балтимора й Огайо (Baltimore та Ohio (B & O) railroad), велику частину фінансової підтримки від якої спрямовували на створення школи, зупинила виплати дивідендів. Грошей на відкриття школи практично не було» [3, с. 21]. Тож тогочасне керівництво університету Джонса Гопкінза мало на меті знайти додаткові джерела фінансування, щоб виконати заповіт повністю.

Прикметно, що для США кінець ХІХ ст. ознаменував інтенсифікацію жіночого руху, оскільки американські заможні жінки, дружини багатіїв, спадкоємниці відомих династій намагалися допомагати різним навчальним та соціальним закладам. У більшості випадків така допомога була успішною й результативною. Одним із прикладів співпраці американських жінок і закладу вищої освіти

є відкриття медичної школи університету Джонза Гопкінза (1893 р.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До питання про американський жіночий рух, жіноче меценатство та медичну школу університету Джонза Гопкінза кінця XIX ст. неодноразово зверталися зарубіжні дослідники, зокрема Р. Байрн, К. Гемберлінг, В. Джарретт II, Н. МакКолл, Л. Мукау, В. Ослер, А. Чесні та інші. Однак, аналіз науково-педагогічних доробків вітчизняних дослідників виявив відсутність комплексного висвітлення зазначеної проблеми.

Мета статті – з'ясувати внесок жінок Балтимора у створення й відкриття медичної школи університету Джонза Гопкінза наприкінці XIX ст. та представити відому персоналію Балтимора, яка допомогла з'явитися медичній школі університету Джонза Гопкінза – Мері Елізабет Герретт.

Виклад основного матеріалу. За словами Л. Мукау, «у XIX ст. існував суспільний стереотип, що жінки були занадто легковажними й тендітними, щоб опанувати на повну силу медичну освіту, з її «кривавим» зосередженням на анатомії людини та хворобах. Однак, такі настрої були здебільшого пов'язані з мізогінією (жінконенависництвом – А.К.) та жіночою дискримінацією. Навіть Американська медична асоціація, заснована у 1846 р., забороняла жінкам бути її членами до 1915 р.» [7, с. 119–120].

К. Гемберлінг зазначає, що «незважаючи на збільшення жіночої громадської участі на початку та у середині XIX ст., масштабна діяльність американського феміністського руху не відновлювалася до кінця XIX ст. – початку XX ст.» [2, с. 54]. Проте, все ж були поодинокі випадки жіночої участі у певних подіях, зумовлених об'єктивними причинами – брак коштів на створення й відкриття медичної школи.

У буклеті медичної школи університету Джонза Гопкінза йдеться, що «старі традиції й нові методи є визначальними для освітнього закладу, який до певної міри було засновано у відповідь на різноманітні стандарти медичної освіти того часу. Це – перша американська медична школа з досить радикальною ідеєю для першого набору студентів, що відбувся більше ста років тому» [4].

Укажемо, що медична школа університету Джонза Гопкінза з самого початку пов'язана з лікарнею Джонза Гопкінза, відкриття якої відбулося у 1889 р. Як і медичну школу, так і лікарню спіткали серйозні фінансові труднощі ще до заснування, оскільки керівництво бажало мати повністю обладнану лікарню до прийому пацієнтів та майбутніх студентів [4]. Проте, Л. Мукау зауважує, що «відкриття лікарні Джонза Гопкінза було відкладено на 13 р. після створення університету в 1876 р. По-перше, затримка відбулася через повільне будівництво, якому перешкождали

піски та підземний потік. Все це ускладнювало процес зведення фундаментів. По-друге, після завершення будівництва лікарні лише деякі члени найпершої ради попечителів були живі. <...> По-третє, одночасне відкриття лікарні та медичної школи відкладали через брак фінансування будівництва, що було пов'язане з інтересами залізниці Балтимора й Огайо. Керівництво університету Джонза Гопкінза планувало одночасно відкрити ці дві установи у 1889 р.» [7, с. 123, 125]. Створення та відкриття медичної школи стало можливим завдяки багатьом жінкам Балтимора, серед яких була Мері Елізабет Герретт (1854–1915) [4]. На думку А. Чесні, почесного професора, декана медичної школи університету Джонза Гопкінза у 1929–1953 рр.: «Цій жінці, більше ніж будь-якій іншій людині, за винятком самого Дж. Гопкінза, медична школа зобов'язана своїм існуванням» [1].

Мері Елізабет Герретт була донькою Джона Ворка Герретта – президента залізниці Балтимора й Огайо, заможного балтиморського мецената та філантропа [3, с. 22; 7, с. 123]. Вона завжди виступала за право жінок на освіту, заснувавши жіночу школу Брін-Мор у Балтиморі (штат Меріленд) і спрямовуючи кошти для розвитку коледжу Брін-Мор (штат Пенсільванія) та медичної школи університету Джонза Гопкінза [5].

В. Джаррет II пояснює, що «від Мері, як від жінки, зовсім не очікували, що вона буде займатися сімейним бізнесом, і вона цього не робила. Проте її батько знав, що у доньки гострий розум і хороша ділова хватка. Він часто брав її з собою у ділові подорожі як у Сполучених Штатах, так і за кордон, тож на формування її світогляду впливали титани тогочасного ділового світу. Вона бачила, як її батько веде переговори з цими людьми день за днем і розуміла, що битва зазвичай переходила на той бік, де було поставлено цілі, які треба було досягти, й заздалегідь розроблено план щодо досягнення цих цілей. Вона ефектно використовувала цей досвід пізніше» [3, с. 22].

Відсутність освіти у Мері Елізабет Герретт через її гендерну належність призвели до обмеження певної діяльності. Однак, ці обмеження не завадили їй працювати на користь інших жінок, для яких ці можливості стали доступними. Після смерті свого батька у 1884 р. Мері Елізабет Герретт спрямувала свою частину спадку для реалізації багатьох планів [5]. Так, Н. МакКолл, працівниця архіву медичних закладів університету Джонза Гопкінза, вважає, що Мері Елізабет Герретт «спрямувала своє багатство на забезпечення ділових та освітніх можливостей для жінок у всіх сферах життя й була особливо зацікавлена у наданні допомоги жінкам стати самодостатніми і фінансово незалежними» [6].

Витонченість думок, жага до життя та бажання допомагати стали ключовими позиціями для п'я-

тьох балтиморських жінок наприкінці 1870-х рр., які створили гурток «Вечір п'ятниці» (Friday evening). Мері Елізабет Герретт, Марта Кері Томас, Мері МакКолл Гвінн, Елізабет Табор Кінг та Джулія Ребекка Роджерз зустрічалися кожної п'ятниці ввечері й розмовляли про живопис, мистецтво, літературу й поезію [3, с. 22–23]. Цих жінок виховували у заможних будинках. Крім того, вони мали прогресивних та освічених батьків. Їх першим спільним зусиллям було створення жіночої школи Брін-Мор у Балтиморі [5].

Як зазначає В. Джарет II: «Це була надзвичайна група жінок, які поєднували багатство й соціальне становище із пристрасною до поліпшення становища багатьох американських жінок та знали як це зробити. Крім того, батьки чотирьох із п'яти жінок були у раді попечителів університету Джонса Гопкінза [3, с. 22].

Тож, дізнавшись про фінансову кризу, яка могла б негативно позначитися на репутації університету Джонса Гопкінза, молоді жінки отримали унікальну нагоду попрацювати над двома благородними справами – надати американським жінкам право здобувати освіту й урятувати університет від краху. Від батьків жінки добре знали глибину університетської кризи – без додаткових джерел фінансування відкриття медичної школи було неможливим. [3, с. 24]. Після того, як жіноча школа Брін-Мор запрацювала, на порядку денному гуртка «Вечір п'ятниці» стало створення комітету жіночого медичного фонду з метою збору коштів для відкриття медичної школи університету Джонса Гопкінза [5]. Хоча, як зауважує Н. МакКолл, ще «у 1887 р. президент Гілмен і рада попечителів університету відмовилися від пропозиції Герретт щодо щорічної пожертви у розмірі 35 000 американських доларів на фінансування спільного навчання чоловіків та жінок» [6].

2 травня 1890 р. у маєтку Елізабет Таборг Кінг було розпочато кампанію комітету жіночого медичного фонду (Women's Medical Fund Campaign), що мала національний масштаб. Справа у тому, жінки Балтимора залучили до співпраці комітети у великих містах східного узбережжя: Чикаго, Сент-Луїсі, Мілуокі, Тихоокеанського узбережжя; дружин впливових політиків, серед яких була перша леді, місіс Бенджамін Гаррісон, місіс Джон Квінзі Адамс і місіс Леланд Стенфорд; американських видатних жінок, провідних культурних і літературних діячів та відомих тогочасних феміністок. Як наслідок, діяльність цього комітету стала успішною у досягненні поставлених цілей [3, с. 24].

Майже через півроку, наприкінці жовтня 1890 р., комітет жіночого медичного фонду передав раді попечителів університету Джонса Гопкінза кошти у розмірі 100 000 американських доларів, з яких половина суми належала Мері Елізабет Герретт, і спеціальну умову щодо прийняття жінок до май-

бутньої медичної школи на рівних умовах із чоловіками. Рада попечителів формально прийняла кошти та умову, проте через деякий час повідомила балтиморським жінкам, що медичну школу неможливо відкрити без додаткових коштів у розмірі 500 000 американських доларів [3, с. 25].

В. Джарет II констатує, що «ні університет, ні комітет жіночого медичного фонду не змогли б зібрати необхідну суму протягом наступних двох років (1891–1892 рр. – А.К.). Тож Мері Елізабет Герретт запропонувала особисто надати кошти у розмірі 307 000 американських доларів, щоб відкрити медичну школу, але з новими пропозиціями щодо жіночої медичної освіти. Тож, медична школа мала стати повноцінним закладом освіти з 4-річним курсом навчання, який наприкінці навчання гарантував випускникам ступінь із медицини; всі абітурієнти мусили мати ступінь бакалавра та ґрунтовні знання з хімії, біології, фізики. Крім того, майбутні студенти мали знати французьку та німецьку мови, які на той час були використовували наука. Також Мері Елізабет Герретт наполягала на тому, щоб університет публікував у кожному річному огляді цю угоду. Якщо ж університет порушить умови у майбутньому, гроші повинні бути повернуті їй із відсотками або ж перераховані коледжу Брін-Мор» [3, с. 25].

На різдвяний святвечір 1892 р. рада попечителів проголосувала за пропозиції Мері Елізабет Герретт. Потім були ще шість інтенсивних тижнів уточнення й обговорення умов між тогочасним президентом університету Денієлом Койтом Гілменом, радою попечителів, Мері Елізабет Герретт та професорсько-викладацьким складом майбутньої медичної школи [3, с. 25]. Президента Гілмена відверто хвилювали пропозиції Мері Елізабет Герретт. Він боявся, що запропоновані положення можуть зашкодити діяльності університету у майбутньому. Одразу після голосування ради попечителів керівництво університету відправило професора Велча у якості посередника для переговорів із Мері Елізабет Герретт, але зустрічі були безрезультатними. Згодом у листі меценат зазначила, що її умови не будуть перешкоджати розвитку закладу вищої освіти [7, с. 126]. Тому 22 лютого 1893 р. було оголошено, що в жовтні того ж року буде відкрито довгоочікувану медичну школу [3, с. 25].

Проте, за В. Джаретом II, такі «дії Мері Елізабет Герретт стали першим прикладом примусової філантропії, де меценат використовував кошти як зброю для примусових соціальних змін» [3, с. 26].

Президент університету Джонса Гопкінза Гілмен заклав підвалини освітньої бази майбутньої медичної школи після отримання благодійних коштів. Він був занепокоєний відсутністю фундаментальних знань із біології, хімії,

фізики, наукових мов (мається на увазі німецька та французька – А.К.) у студентів, які вивчали медицину. Тож Гілмен організував «підготовчий медичний курс» (preliminary medical course) на філософському факультеті, створивши стандарт, який зрештою став головним для вступу до багатьох медичних навчальних закладів у США. Його діяльність вплинула на Мері Елізабет Герретт, яка дозволила приймати до медичної школи лише тих претендентів, чия підготовка була еквівалентом підготовчого медичного курсу університету Джонса Гопкінза. Беззаперечно у 1890-х рр. така новація викликала розчарування, проте затримка відкриття медичної школи дозволила створити необхідні умови для навчання й зібрати відмінний професорсько-викладацький склад [4].

На знак пошани й вдячності щодо відкриття медичної школи рада попечителів університету Джонса Гопкінза у 1904 р. вирішила замовити портрет Мері Елізабет Герретт, яка, у свою чергу, виявила бажання увіковічити на полотні чотирьох чоловіків-засновників медичної школи. Прикметно, що ці дві картини висять поряд і досі у бібліотеці Велча університету Джонса Гопкінза [3, с. 26].

Висновки і пропозиції. Відкриттю медичної школи університету Джонса Гопкінза у 1890-х рр. передувало багато подій. Керівництво університету Джонса Гопкінза спершу мало на меті відкрити відразу і лікарню, і медичну школу. Оскільки існування медичної школи було б неможливим без медичного закладу, де майбутні спеціалісти застосовували б теоретичні знання на практиці – на реальних життєвих прикладах. Проте, лікарню Джонса Гопкінза відкрили у 1889 р., а медичну школу – у 1893 р.

Існують дві офіційні версії затримки відкриттів. По-перше, для будівництва вищезазначених закладів було обрано невдале місце з пісками та підземними водами, по-друге, на будівництво не було достатньо коштів, хоча меценат Джонс Гопкінз, іменем якого названо університет, медичну школу та лікарню, залишив чималі гроші для виконання свого заповіту.

Наприкінці 1880-х активно благодійною діяльністю почали займатися жінки Балтимора, зокрема Мері Елізабет Герретт на чолі з гуртком «Вечір п'ятниці». Вони відстоювали право американських жінок на освіту та інші види суспільної діяльності на рівні з чоловіками. Тож ситуація навколо відкриття медичної школи Джонса Гопкінза стала гарною нагодою для жінок Балтимора реалізувати свої плани. Так, комітет жіночого медичного фонду, залучивши представниць жіночої статі майже з усієї Північної Америки, зібрав необхідні кошти для будівництва та відкриття медичної

школи Джонса Гопкінза. Проте керівництво університету Джонса Гопкінза, не бажаючи йти на поступки, оголосило про досить велику на той час суму, сподіваючись, що жінки Балтимора будуть не в змозі її надати. Однак, Мері Елізабет Герретт це вдалося. Вона особисто передала необхідні кошти разом із революційними для того часу пропозиціями щодо жіночої медичної освіти. Після численних дискусій та голосування ради попечителів університету Джонса Гопкінза зацікавлені сторони – Мері Елізабет Герретт і керівництво університету Джонса Гопкінза – дійшли до консенсусу. Результатом цього тривалого процесу стало відкриття медичної школи університету Джонса Гопкінза у 1893 р. зі специфічними для кінця XIX ст. умовами для вступу.

Перспективами подальших досліджень є висвітлення організаційно-просвітницької діяльності так званої «Великої четвірки» лікарів-засновників медичної школи – Вільяма Велча, Вільяма Ослера, Вільяма Гольстеда та Говарда Келлі наприкінці XIX ст. – початку XX ст.

Список використаної літератури:

1. Chesney A.M. The Johns Hopkins Hospital and The Johns Hopkins University School of Medicine: A Chronicle. Volume 1, 1867–1893. Baltimore, MD: Johns Hopkins Press, 1943. 318 p.
2. Gemberling K. Feminine Agendas: The Historical Evolution of Feminism as Reflected in the Content of American Women's Magazines. *Elon Journal of Undergraduate Research in Communications*. 2014. № 5 (2). P. 51–58.
3. Jarrett W.H. Raising the bar: Mary Elizabeth Garrett, M. Carey Thomas and The Johns Hopkins Medical School. *Proceedings (Baylor University Medical Center)*. 2011. № 24 (1). P. 21–26.
4. Johns Hopkins University School of Medicine. Academic year 2013–2014. URL: https://www.hopkinsmedicine.org/som/students/academics/catalog/SOMCatalog_1314.pdf.
5. Mary Garrett Family Papers. URL: http://dla.library.upenn.edu/dla/pacscl/ead.pdf?id=PACSCL_BMC_USPBmBMC197001.
6. McCall N. Hopkins History: Mary Elizabeth Garrett, Founding Benefactor of the School of Medicine. *Johns Hopkins University Gazette*. February 12, 2001. Vol. 30. № 21. URL: <http://pages.jh.edu/~gazette/2001/feb1201/12garret.html>.
7. Mukau L. Johns Hopkins and the Feminist Legacy: How a Group of Baltimore Women Shaped American Graduate Medical Education. *American Journal of Clinical Medicine*. 2012. Vol. 9. №. 3. P. 118–127.

Kulichenko A. The Baltimore Women's Contribution to Establishing and Opening of Johns Hopkins University School of Medicine at the End of the 19th century

The article deals with the highlighting of activity of the Baltimore women at the end of the 19th century. It also reveals that there have been two circumstances that have delayed establishing and opening of the School of Medicine and the Hospital. Firstly, the geographical location of future educational and social establishments was unfavorable. Secondly, the leadership of Johns Hopkins University had financial problems. Note that it was the second circumstance that intensified the activities of the Baltimore women. Thus, in the late 1880s, the women group "Friday Evening" appeared. They established the Bryn Mawr School for girls in Baltimore and actively helped other American educational institutions.

Moreover, the author focuses on the well-known personality of Baltimore at the end of the 19th century – Mary Elizabeth Garrett. She did her best to open Johns Hopkins University School of Medicine and gave American women an opportunity to obtain medical education and participate in other types of social activities together with men.

Besides, Mary Elizabeth Garret organized the Women's Medical Fund Committee and involved women from almost all of North America to raise funds for the opening of Johns Hopkins University School of Medicine.

When the necessary sum of money was collected the Committee provided Johns Hopkins University with it and some propositions concerning medical education for women. However, a president of University Daniel Coit Gilman and the board of trustees didn't want to involve women into medical education, announcing another sum of money. They hoped that the Baltimore women wouldn't be able to collect it. Thus, Mary Elizabeth Garrett personally gave both the necessary sum and new proposals for women's medical education that were revolutionary at that time. After long discussions and voting Johns Hopkins University School of Medicine was opened in 1893 with the specifics admission requirements for the end of the 19th century.

On the prospects of further scientific research, we are going to focus on the organizational and educational activities of the "Big Four" that included William Welch, William Osler, William Halsted, and Howard Kelly. They were the most powerful professors in Johns Hopkins University School of Medicine at the end of the 19th century and at the beginning of the 20th century.

Key words: *Johns Hopkins University School of Medicine, will of J. Hopkins, establishing, opening, Baltimore women, Mary Elizabeth Garrett, group "Friday Evening", Women's Medical Fund Committee, preliminary medical course.*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 371.13-054.57

DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-1.6

В. В. Грицько

викладач суспільних дисциплін
Гуманітарно-педагогічного коледжу
Мукачівського державного університету

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Зміцнення дисципліни та організованості, розвиток демократизму у світі та Україні, значною мірою залежать від рівня правової свідомості населення, правильного розуміння кожним громадянином власних прав і свобод та вміння їх використовувати, від готовності виконувати свої обов'язки, діяти завжди згідно з законом, тому подальше зміцнення правової основи державного і суспільного життя зумовлює необхідність оптимізації правового виховання населення та, особливо, дітей та молоді. У статті розкрито проблему підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування правової культури молодших школярів, визначено її структурні компоненти та шляхи комплексного розвитку учнів. Структура готовності майбутнього вчителя до формування правової культури молодших школярів є сукупністю мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-практичного та рефлексивного компонентів, які всебічно розкривають правову сферу діяльності педагога. У сукупності структурні компоненти готовності до формування правової культури молодших школярів відбивають здатність до таких дій: здійснення нормативно-правового забезпечення проектування і реалізації освітнього процесу в початковій школі; розробка на основі типових нормативно-правових документів сукупності локальних актів освітніх організацій; участь у самоврядуванні й управлінні шкільним колективом; здійснення порівняльного аналізу правового статусу учасників освітнього процесу тощо. Розвиток усіх структурних компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до формування правової культури молодших школярів починається з засвоєння основних правових норм, відбитих в дисциплінах правового змісту.

Ключові слова: *готовність до правовиховної діяльності, компоненти, педагогічна діяльність з молодшими школярами, майбутні учителі початкової школи, правова культура.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Важливою рисою сучасного суспільного устрою є розвиток горизонтальних відносин, регульованих нормами права, які передбачають взаємну юридичну та економічну значущість його учасників. Розширення кола горизонтальних відносин у суспільстві означає, що для повноцінної участі в них молодий фахівець повинен володіти правовою культурою, ясно усвідомлювати соціальну цінність права, його роль, уміти користуватися власними правами, відтак правове виховання на сучасному етапі стає одним з пріоритетних напрямів педагогічної діяльності [3, с. 201]. Тому в сучасних умовах актуальним напрямом педагогічної освіти є орієнтація на забезпечення прав людини, її залучення до загальнолюдських цінностей, на повагу до чужих прав і поглядів, умінь користуватися і захищати власні права. Це накладає певний відбиток на методи, форми та засоби правового виховання молоді, які вимагають ретельної розробки.

Однак об'єктивно висхідна виховна роль права не є достатньо ефективною, оскільки не під-

тримується цілеспрямованою діяльністю щодо правового виховання підростаючого покоління. Завдання правового виховання школярів полягає в засвоєнні кожним учнем основних принципів діяльності у межах чинного законодавства та спрямованості правових норм, у виробленні правильної правової орієнтації, надбанні не лише знань основ законодавства, а й у формуванні глибокої поваги до права, що перетворюється в особисте переконання, потребу та звичку дотримуватися закону [5, с. 17].

Особливо актуальною ця проблема стає в контексті розвитку сучасної системи педагогічної освіти, а також державної діяльності, спрямованої на організацію та забезпечення стратегічних напрямів щодо здійснення правовиховного впливу та розробки державної політики з правового виховання, оскільки з особливою гостротою постає питання про необхідність цілеспрямованого та систематичного вивчення права учнями загальноосвітніх шкіл, організації в них процесу правового виховання, тобто правовиховної діяльності. Від

рівня правової культури підростаючого покоління залежить і «правове здоров'я» суспільства. Звідси процес виховання майбутніх учителів початкової школи націлюється на вдосконалення їхньої методичної підготовки до правовиховної професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми підготовки вчителів до професійної діяльності й особливості педагогічної діяльності розглянуто в дослідженнях А. Алексюка, В. Андрущенко, В. Беспалька, В. Бондаря, М. Євтуха, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Кузьміної, О. Мороза, А. Нісімчука, Н. Ничкало, О. Пехоти, Л. Пуховської та інші. Однак ґрунтовні розвідки проблем педагогічної підготовки вчителів указують на незначний відсоток наукових напрацювань, які присвячено психолого-педагогічній та методичній підготовці вчителів початкових класів у напрямі правового виховання школярів. Так, науковцями розроблено теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі (О. Біда); узагальнено теорію та технологію диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів (П. Гусак); структуровано систему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій (Л. Коваль); досліджено проблеми формування готовності майбутніх учителів до складання та розв'язування навчально-пізнавальних завдань у початковій школі (Т. Бельчева), основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у процесі моделювання педагогічних ситуацій (Л. Красюк); визначено соціокультурний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії (О. Волошина) та інші. Однак, попри різноаспектні наукові розробки, в Україні поки що не реалізовано цілісного дослідження, яке б системно розкривало процес формування готовності майбутніх учителів початкової школи до формування правової культури молодших школярів.

Основною метою статті є визначення структурних компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до формування правової культури молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Завдання сучасної педагогічної освіти – навчити майбутніх учителів початкової школи, що беруть на себе місію професійної підтримки особистісного визрівання молодших школярів. Вони мають бути суб'єктами соціальних відносин і власної життєдіяльності, усвідомлювати свої соціально-педагогічні функції, визначати пріоритети особистісного і професійного розвитку. Як доцільно зазначає О. Ярошинська, перед системою професійно-педагогічної освіти стоїть завдання «дати такий запас фундаментальності, який сприяв би форму-

ванню компетентного, відповідального педагога, що вільно володіє власною професією й орієнтованого в суміжних сферах діяльності <...>, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності <...>» [8, с. 561].

З прийняттям Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти стратегічною метою державної політики в галузі педагогічної освіти проголошено підвищення доступності якісної освіти, що відповідає вимогам інноваційного розвитку економіки, сучасним потребам суспільства та кожного громадянина [7]. Проте сучасному вчителю початкової школи недостатньо просто мати глибокі предметні знання та володіти практичними вміннями та навичками. Виконання професійних функцій передбачає єдність інтенсивного духовного життя, творчого підходу до педагогічної діяльності та організації науково-дослідницької діяльності, спрямованої на перетворення педагогічної дійсності [1, с. 22]. Майбутні вчителі початкової школи повинні бути готові до здійснення правовиховної діяльності та формування правової культури молодших школярів. Тому правовиховна діяльність набуває все більшого значення та трансформується в один з основних компонентів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, а процес їхньої підготовки до такої діяльності – найважливіше завдання педагогічних закладів освіти. З огляду на це, готовність майбутніх учителів до правовиховної діяльності та формування правової культури молодших школярів уможливить у їхній подальшій професійно-педагогічній діяльності вирішувати виховно-освітні завдання на належному рівні.

Підготовка та становлення майбутніх учителів початкової школи передбачає активне використання категорії «готовність» у зв'язку з її співвіднесенням з процесом підготовки фахівця. Відправним моментом використання готовності майбутніх учителів початкової школи до формування правової культури молодших школярів є фундаментальний педагогічний принцип єдності об'єктивного та суб'єктивного в навчанні, вихованні та розвитку [6, с. 55]. Водночас сфера педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової школи розглядається як засіб індивідуалізації особистості, здатної враховувати розмаїття відносин, властивостей, потреб молодших школярів у контексті певного етапу соціалізації.

З огляду на це, доцільним є характеристика змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що забезпечує готовність до формування правової культури молодших школярів. Так, структурний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до правовиховної діяльності, на думку І. Галдецької, передбачає триєдиний підхід у підготовці майбутніх учителів: врахування особливостей

правового виховання в загальноосвітній школі у правовій підготовці педагогів; постановка та розв'язання методичних питань викладання та вивчення права в школі; аналіз методичних основ підготовки майбутніх учителів початкової школи до позакласної та позашкільної правовиховної роботи [2, с. 268].

Найважливішими проблемами педагогічної освіти, на думку Г. Задорожної, є завдання вироблення у майбутніх учителів комплексу соціальних якостей всебічно та гармонійно розвиненої особистості. Безсумнівно, що в соціально-педагогічному контексті студент як особистість формується під впливом загальної професійної спрямованості підготовки учителів у закладах педагогічної освіти, тому інколи студенти помилково вважають, що професійна підготовка вичерпує розвиток їхньої особистості. Відтак з'являється нігілістичний елемент у ставленні до гуманітарних, суспільних та правових дисциплін. А це, водночас, спричинює збіднення духовних потреб та інтересів особистості. Слід підкреслити, що під час засвоєння майбутніми вчителями початкової школи спеціальних навчальних дисциплін доречно враховувати не лише ставлення особистості до творчого характеру засвоєваних знань, а й безпосереднє ставлення особистості до суспільного середовища, що спостерігається у всіх виявах соціальної дійсності. Саме ці відносини виступають основою (критерієм) оцінки рівня суспільної та правової свідомості майбутніх учителів початкової школи, особливо в підготовці до здійснення правовиховної діяльності з молодшими школярами [4, с. 16].

Аналіз різних підходів до оцінки готовності майбутнього вчителя до формування правової культури молодших школярів дало змогу визначити компоненти, розробити показники готовності майбутнього вчителя початкової школи до формування правової культури молодших школярів. Структура готовності майбутнього вчителя до формування правової культури молодших школярів є сукупністю мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-практичного та рефлексивного компонентів, які всебічно розкривають правову сферу діяльності педагога.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх учителів початкової школи до формування правової культури молодших школярів відбиває усвідомлення цінності права в житті держави та суспільства, цінності діяльності, людських відносин, здатність до вияву емпатії, об'єктивності, самоусвідомлення, інтеріоризацію нормативних приписів у середовище особистісних цінностей, наявність соціальної відповідальності, професійно-ціннісних мотивів.

Когнітивний компонент готовності майбутніх учителів початкової школи до формування правової культури молодших школярів відбиває

знання та розуміння основних правових норм, понять, їхня повнота, дієвість, наявність уявлень щодо особливостей протікання психічних процесів, достатніх для формування правової культури молодших школярів, сформованість уявлень щодо пріоритетних видів діяльності та можливих труднощів у їхній реалізації.

Діяльнісно-практичний компонент готовності майбутніх учителів початкової школи до формування правової культури молодших школярів виявляє вміння працювати з правовими джерелами, юридичною літературою, здійснювати теоретичний аналіз правових ситуацій, створювати правову документацію, наявність комунікативних умінь, розуміння, оцінювання та позитивну зміну мотивації молодших школярів, здатних брати на себе відповідальність у розв'язанні правових питань, законність, правоактивність.

Рефлексивний компонент готовності майбутніх учителів початкової школи до формування правової культури молодших школярів відбиває усвідомлення та осмислення студентами отриманого досвіду в професійній підготовці, здатність виявити можливості його застосування в професійно-педагогічній діяльності з формування правової культури молодших школярів, здійсненні підбору адекватних способів досягнення поставлених цілей, усвідомлення питань особистісного професійного правового зростання.

Варто зазначити, що важливим є співвідношення визначених компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до формування правової культури молодших школярів. Важливо виявити зв'язок між ними, що дасть змогу: найефективніше впливати на розвиток студентів як фахівців у певній сфері діяльності, зокрема у сфері педагогіки; зміцнити позиції окреслених компонентів у цілісній структурі готовності; провести порівняння між сформованістю компонентів готовності студентів першого та випускного курсів до формування правової культури школярів.

Висновки. Готовність майбутніх учителів початкової школи до формування правової культури молодших школярів розглянуто як досвід специфічної діяльності, пов'язаної із засвоєнням, розумінням і застосуванням нормативно-правових знань, набутих у межах професійної педагогічної підготовки. Вона формується під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників об'єктивного й суб'єктивного характеру та реалізується у різних контекстах педагогічної діяльності вчителів початкової школи. Як інтегрований результат навчання правознавства готовність майбутніх учителів початкової школи до формування правової культури молодших школярів передбачає здатність студентів цілісно реалізовувати на практиці правові знання, відповідні вміння й навички, цінності та ставлення, набути в процесі навчання. Отже,

представлені компоненти готовності майбутніх учителів початкової школи до формування правової культури молодших школярів взаємопов'язані, взаємозумовлені й в сукупності є одним цілим.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в реалізації технологій навчання, спрямованих на практичну самореалізацію студентів, які сприяють формуванню якостей, необхідних для виконання професійних обов'язків, а також компетенцій, що забезпечують високий рівень готовності майбутніх учителів до професійно-правової роботи з молодшими школярами.

Список використаної літератури:

1. Бахмат Н.В. Педагогічна підготовка вчителів початкових класів у наукових дослідженнях. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2015. № 3. С. 18–24.
2. Галдецька І.Г. Теоретичні основи формування правової компетентності у майбутніх учителів як педагогічна проблема. 2014. Вип. 28. С. 265–269.
3. Городиський М.І. Педагогічні умови забезпечення змісту правової освіти майбутнього вчителя : монографія. 3-є вид., змін. та доп. Київ : КНТ, 2007. 520 с.
4. Задорожна Г. Правове виховання особистості дитини : поняття, сутність, особливості. Педагогічний часопис Волині. 2017. № 4 (7). С. 12–17.
5. Іваній О.М. Структурно-змістова модель формування правової компетентності майбутнього вчителя у навчально-виховному процесі університету : автор. дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.04 . Харківський нац. ун-тет ім. В.Н. Каразіна. Харків, 2012. 20 с.
6. Колосова О.В. Формування в учнів початкових класів основ правової культури : аспект шкільної дисципліни. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. 2010. Вип. 8. С. 54–57.
7. Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 14 серпня 2013 р. № 1176. URL:http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/(дата звернення 17.09.2018 р.).
8. Ярошинська О.О. Освітній простір вищого навчального закладу як континуум для проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2014. Вип. 35. С. 558–567.

Hrytsko V. The structure of the readiness of future primary school teachers towards formation of law culture of junior schoolchildren

The strengthening of the discipline and organization, the development of democracy in the world and in Ukraine, depends to a large extent on the level of legal consciousness of the population, proper understanding of rights and freedoms of every citizen and the ability to use them, from willingness to perform their duties, to act always in accordance with the law, therefore, the strengthening of the legal basis of state and social life influences the optimization of legal education of the population, and especially of children and of the youth.

The article deals with the problem of the preparation of future primary school teachers for the formation of the legal culture of junior pupils, its structural components and the ways of their complex development. The structure of the future teacher's readiness for the formation of the legal culture of junior schoolchildren is a combination of motivational-value, cognitive, activity-practical and reflexive components that comprehensively reveal the legal scope of the teacher's activities.

Taken together, the structural components of readiness for the formation of the legal culture of junior pupils reflects the ability to: implement the legal and regulatory support for working out and implementation of educational process in elementary school; development of the set of local acts of educational organizations on the basis of standard legal documents ; participation in self-government and management of the school team; carrying out a comparative analysis of the legal status of participants in the educational process, etc. The development of all structural components of the readiness of future primary school teachers to form the legal culture of junior pupils begins with the assimilation of the basic legal norms reflected in the educational legal disciplines.

Key words: *readiness to legal activity, components, pedagogical activity with junior schoolchildren, future teachers of primary school, law culture.*

УДК 37.013.75(477)

DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-1.7

Г. І. Єрко

викладач-методист, викладач кафедри суспільних дисциплін
Луцького педагогічного коледжу

О. А. Казмірчук

викладач-методист, викладач кафедри суспільних дисциплін
Луцького педагогічного коледжу

Ю. А. Луцюк

викладач кафедри суспільних дисциплін
Луцького педагогічного коледжу

ТЕХНОЛОГІЯ «ВІДКРИТИЙ ПРОСТІР» І ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ТОЧКИ ПЕРЕТИНУ

У статті автори описують проєкцію генерації педагогічної спадщини В. Сухомлинського на сучасний освітній процес. Акцентують увагу на постаті Василя Сухомлинського – педагога-гуманіста, науковця, який сформулював педагогічну концепцію, що має загальнолюдський характер, спирається на об'єктивні закони та закономірності.

Наголошують, що основні ідеї Василя Сухомлинського, які дедалі більше утверджуються в Україні, стали реально впроваджуватись в освіті та становлять стрижень реформаторських процесів освітньої сфери. Ключова реформа Нової української школи ґрунтується на провідній ідеї всього теоретичного доробку Василя Сухомлинського – розвитку особистості шляхом впровадження особистісного підходу до організації навчання та виховання. На сьогодні це один з вагомих важелів подальшого розвитку суспільства, оскільки в умовах швидкої зміни інформаційних технологій розвиток особистості набуває надзвичайного значення. Тому орієнтація на потреби кожної конкретної дитини має стати основною складовою ідеології сучасної школи.

Автори доводять, що сьогодні Нова українська школа дає простір для творчості педагога у використанні інноваційних методів, авторських ефективних технологій навчання. Однією з модерних технологій, яку варто застосовувати в освітньому процесі, є технологія «відкритого простору», яку було реалізовано у Луцькому педагогічному коледжі. Продуктивна праця, творчість, довіра, співпереживання, краса – це ті принципи, які сповідував В. Сухомлинський і на яких було побудовано роботу «відкритого простору».

Авторами статті детально описано методичні прийоми втілення зазначеної технології у практиці роботи сучасного вчителя, наголошуючи на тому, що це креативний метод провадження діалогу/дискусій в групах від 8 до 100 осіб, що застосовується для стратегічного розвитку, пошуку рішень у проблемних ситуаціях, розвитку команд, у роботі в «групах по інтересах» і так далі.

З'ясовано, що освіта в сучасному глобалізованому світі є основною складовою способу життя людини.

Ключові слова: технологія «відкритий простір», Василь Сухомлинський, Нова українська школа, особистість, освіта.

Постановка проблеми. Система утвердження Нової української школи невіддільно пов'язана з ідеями, практичними досягненнями, творчим підходом до формування особистості, які використовував у своїй діяльності В. Сухомлинський. Сучасний освітній процес згідно з Концепцією Нової української школи будується на компетентнісному, діяльнісному, особистісно орієнтованому підходах, в основі якого лежать дитиноцентризм та необхідність вмотивування роботи педагога й удосконалення шляхів його професійного зростання, на яких свого часу акцентував увагу В. Сухомлинський.

Основа педагогічної спадщини педагога – формування всебічно розвиненої особистості. В. Сухомлинський обґрунтував шляхи,

засоби та методи формування особистості відповідно до завдань, які ставить суспільство перед людиною з обов'язковим урахуванням вікових, індивідуальних особливостей розвитку дитини. Він, випереджаючи час, створив особистість, яка визначає свої дії та вчинки зі своїми думками та почуттями.

У Законі України «Про освіту» зазначається, що «метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання та соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення та навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності» [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз розвідок вітчизняних педагогів, які присвячені вивченню педагогічної системи В. Сухомлинського, дозволяє простежити його вагомий внесок у вітчизняну та світову педагогічну скарбницю в контексті реформування сучасної системи освіти. Встановлення розвитку педагогічної вітчизняної думки минулого, визначення в ній місця та доведення на сучасному етапі значущості спадщини В. Сухомлинського є актуальною для сучасних дослідників.

Про особливості педагогічної культури вчителя як основи його професійності, звертаючись до доробків В. Сухомлинського, зазначає науковець Л. Бондар [4]. О. Сухомлинська, спираючись на спадщину видатного педагога, з'ясовує соціально-психологічні та педагогічні чинники морально-духовного розвитку особистості дитини, принципи та напрямки його формування [9; 10]. Підкреслюючи сучасність ідей педагога щодо формування творчої особистості школяра, І. Бех акцентує увагу на подальшому розвитку таких практико орієнтованих напрямів, як особистісно орієнтоване виховання [3]. М. Антоненко робить акцент на освітньо-виховній теорії та практиці культури спілкування педагога [1; 2]. Вплив поглядів В. Сухомлинського на творчу працю вчителя та необхідність творчого використання педагогічних ідей та досвіду видатного педагога в умовах сьогодення обґрунтовано В. Наумовою [7].

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що окремі практичні аспекти педагогічної спадщини В. Сухомлинського потребують подальшого вивчення та практичного застосування з урахуванням реалій сьогодення.

Мета статті – показати практичне застосування ідей В. Сухомлинського крізь призму реформування сучасної системи освіти на прикладі Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Система роботи Нової української школи тісно пов'язана з ідеями, які пропагував у своїй діяльності В. Сухомлинський. Василь Олександрович обґрунтував шляхи, засоби та методи формування людини відповідно до цілей суспільства з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей розвитку особистості, які наскрізно проходять крізь систему реформування сучасної освіти.

Наведемо приклад освітнього заходу з використанням ідей В. Сухомлинського у контексті Концепції Нової української школи за технологією «відкритий простір», який реалізовано у Луцькому педагогічному коледжі.

Для ефективної реалізації технології відкритого простору та обговорень поставлених завдань учасників заходу було об'єднано у групи від 5 і більше осіб. Робота базувалась на

основі принципу самоорганізації: учасники самі вирішували, які теми вони хочуть обговорити та в яких обговореннях взяти участь. У відкритому просторі діяв лише один закон – закон мобільності.

Перед учасниками було поставлено наступні завдання, які подавались у вигляді вправ.

Обов'язковою умовою було узгодження розкладу роботи – «*Дошка оголошень*». Записувався розклад, у якому фіксувалися теми для обговорення, а також місце і час обговорень.

Для роботи в групах було створено простір «*Ринкова площа*»: місце для обговорення окремих тем, між якими вільно переміщалися учасники заходу. Таким місцем стали зали Художнього музею м. Луцька.

П'ять променів пронизують систему В. Сухомлинського: продуктивна праця, творчість, довіра, співпереживання, краса. Саме на цих принципах було побудовано роботу відкритого простору.

1. Продуктивна праця.

Вправа «Конверт проблем»

Мета: плекати повагу до обраної професії; сформувати вміння роботи над помилками.

Місце проведення. Зала № 2 «Європейське мистецтво XVIII – початку XX століття».

В. Сухомлинський зазначав, що «праця – дуже складне явище, в якому розкривається ідейний, емоційний, розумовий, естетичний, психологічний, творчий смисл людського життя, виховання й самовиховання... Завдяки праці, через працю, через уміння й майстерність людина виявляє себе як наймогутніша й наймудріша сила природи» [8].

Модернізація освітньої системи зумовлює оновлення вимог до вчителя, його компетентностей, умов педагогічної діяльності.

Сучасний педагог має швидко реагувати на зміни в суспільстві та в освітньому середовищі зокрема, розробляти і запроваджувати інноваційні методики, впроваджувати у практику останні досягнення науки, реалізовувати національні традиції у вихованні молоді, що обумовлює підвищення вимог до нього як особистості та професіонала.

Продуктивність професійного життя педагога обумовлена інтелектуальним зростанням, постійним збагаченням, оновленням, поповненням, поглибленням та удосконаленням знань. Але поряд із цим виникають проблеми та труднощі у роботі з дітьми.

Завдання. Сформулюйте і запишіть на аркуші паперу найвагоміші проблеми чи почуття страху у роботі з дітьми.

Створіть поради, як краще розв'язати ці проблеми, використовуючи художні полотна, що розташовані в залі. Вони повинні бути конкретними та дієвими.

2. Творчість.

Вправа «Портрет людини-патріота»

Мета: виховувати повагу до історії рідного краю; формувати людину-патріота.

Місце проведення. Зала № 3 «Галерея історичних портретів кінця XVI – початку XX століття».

У книзі «Щоб у серці жила Батьківщина» В. Сухомлинський зазначав: «Батьківщина відкривається перед нами й у квітучих луках, і у вербі, що схилилася над ставком, і у зграї перелітних птахів у голубому небі, але найголовніше, найяскравіше і найсильніше, що на все життя запам'ятовується в серці патріота і що втілює у себе батьківщину, – це люди» [10, с. 6].

Кожен із нас тією чи іншою мірою ідентифікує себе з Україною. Наше завдання як педагогів полягає у тому, щоб слова «Україна», «патріотизм» набували для дитини особливого змісту, тобто осмислювалися не лише розумом, а й переживалися серцем.

Для того, щоб кожна дитина могла сказати «Україна в моєму серці», потрібно усвідомити глибинні, теоретичні джерела такого почуття-цінності, як патріотизм.

Завдання. Учасники групи створюють колективний портрет людини, якому притаманні риси та якості патріота-громадянина, використовуючи картини, що розташовані в залі музею. Кожен учасник спочатку визначає, якими якостями володіє людина-патріот, а потім створюється спільний портрет такої особи, описуючи її.

Пропонують шляхи формування патріотичних почуттів в учнів початкової школи.

3. Довіра.

Вправа «Історія з картини»

Мета: ознайомити з особливостями реалізації Концепції нової української школи; сформувати довіру до обраної професії.

Місце проведення. Зала № 1 «Мистецтво Західної Європи XVII – початку XVIII століття».

В. Сухомлинський писав: «Мудрість влади людини над людиною, а тим більше дорослої людини над дитиною, – це велика творчість, глибоке сердечне проникнення у світ дитячих думок і почуттів, це вміння розуміти мову дитинства, зберегти в собі краплю дитинства і водночас не стати на одну дошку з дитиною за рівнем розвитку» [11].

Людина не може жити без цінностей, однак їх пріоритетність упродовж життя змінюється, під впливом різноманітних обставин можуть виникати нові життєві орієнтири. Немає переживання – немає цінності. Важливо пам'ятати, що цінності формуються, а ефективності таких процесів сприяють вдало підібрані форми, методи, прийоми освітньої роботи, особистий приклад значущих для дитини осіб.

Завдання. Учасникам пропонується довільно вибрати картину в залі, на якій означити предмет для подальшої роботи.

Від імені обраного предмета зазначити, які складові, передбачені Концепцією Нової української школи, можна реалізувати завдяки йому.

Наприклад, картина Алесандро Маньяско «Біля джерела». Розповідь від імені джерела: «Я – Джерело. Джерело довіри до життя. Джерело любові до Дитини. Мене можна знайти, вивчити, дослідити, розчистити, замулити, означити, ігнорувати, не знайти, відкрити, віддзеркалити в очах друга ... Я – вирую, б'ю, дзвеню, граю. Я – вічне, життєдайне, холодне, справжнє, природне. Шукай мене! Не обминай мене! Я – у твоєму серці! Тримай мене в чистоті як духовній, так і природній! Я довіряю себе тобі – Дитино!».

4. Співпереживання.

Завдання «Історія з життя»

Мета: поглибити знання та виробити практичні навички впровадження інклюзії в освітній процес.

Місце проведення. Зала № 5 «Мистецькі скарби Олицького палацу».

На думку В. Сухомлинського, «в школу щороку приходять окремі діти зі зниженою здатністю до навчання, спостереження приводять до висновку, що для таких дітей потрібні особливі заходи. Але вчити та виховувати таких дітей потрібно у масовій загальноосвітній школі». Це необхідно для того, щоб діти з інвалідністю перебували в атмосфері повноцінного духовного життя школи. На уроці таким дітям потрібно задавати завдання, які б гарантували їм успіх у виконанні, а відповідно і відчуття радості успіху» [12, с. 485].

В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими освітніми потребами. Тобто система освіти адаптується до потреб дитини. Девіз інклюзії: «Рівні можливості для кожного».

Завдання. Група працює з картинами, які розташовані в залі музею. Окрім того, отримавши комплект зображень дітей з інвалідністю, учасники групи складають історію, яка б пов'язувала людей, зображених на світлинах та картинах. Пропонують шляхи впровадження інклюзії в освітній процес.

5. Краса.

Вправа «Гронування»

Мета: формувати навички роботи з наочною та вміння аналізувати предмети, що нас оточують.

Місце проведення. Зала № 4 «Російське та українське мистецтво XIX – початку XX століття».

Про красу Василь Сухомлинський казав так: «У розумінні й відчутті краси – могутнє джерело самовиховання!». За багато років уважного й чуйного спостереження за своїми вихованцями він

прийшов до висновку, що однією з найважливіших чеснот Справжньої Людини є вміння бачити й відчувати прекрасне. Ця здатність закладається в юності. Помічено, що діти, здатні бачити чарівність навколишнього світу, проявляють себе позитивно і в навчанні, і в житті колективу. Крім того, вміння відчувати красу навколишнього світу свідчить про розкриття краси внутрішнього світу дитини. А це, у свою чергу, дає дитині можливість творчо проявляти себе, робити свій внесок у розвиток суспільства [5]. «Краса, – писав В. Сухомлинський, – це радість твого життя. Людина стала Людиною тому, що побачила глибину блакитного неба, мерехтіння зірок, рожевий розлив вечірньої зорі...» [13, с. 220]. Вчений зазначав, що у вихованні краси мають велике значення екскурсії та спостереження.

Завдання. Учасники групи знайомляться з картинами. Складають схему-гроно «Російське та українське мистецтво XIX – початку XX століття». Описують шляхи роботи зі схемою та рекомендації.

На завершальному етапі учасники збираються у спільне коло та презентують результати напрацювань.

В. Сухомлинський стверджував, що вміння вчителя бути високим професіоналом з яскраво вираженими почуттями професійної честі й гідності – найбільший соціальний орієнтир в ієрархії життєвих ідеалів.

Формування та розвиток творчих здібностей молоді – це складний процес, який вимагає теоретичного й методичного забезпечення. Вирішення цього завдання забезпечує високий інтелектуальний рівень майбутнього педагога, його вміння раціонально аналізувати інформацію та впроваджувати прогресивні ідеї в процесі своєї професійної діяльності.

Висновки та пропозиції. Науково-педагогічна спадщина В. Сухомлинського розкриває найважливіші проблеми навчання й виховання, є надійним підґрунтям побудови національної освіти та розвитку Нової української школи. Перед учителем початкових класів на сьогодні постає питання пошуку нових форм організації освітнього процесу, які спрямовані на формування та розвиток особистісних якостей кожного учня. Впровадження нових форм роботи з молоддю сприяє також формуванню особистісних дій, дослідницьких умінь, сприяє підвищенню інтересу до пізнання. Перспективами дослідження в цьому напрямі є обґрунтування включення спадщини

В. Сухомлинського в освітній процес Нової української школи.

Список використаної літератури:

1. Антоненко М. Славетний український педагог-гуманіст. *Педагогіка та психологія*. 2003. № 2. С. 36–44.
2. Антоненко М.В. О. Сухомлинський і боротьба ідей у радянській педагогіці 60-70-х років ХХ ст. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. Випуск 78 (2). С. 173–179.
3. Бех І. Ідея життєтворчості особистості у виховному універсамі В. Сухомлинського. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. Випуск 123 (1). С. 5–7.
4. Бондар Л.С. Педагогічна культура вчителя як основа його професійної компетентності у творчій спадщині В.О. Сухомлинського. *Педагогіка і психологія*. 2006. № 3. С. 13–18.
5. Дубровська Г. Спадщина Сухомлинського. *Совість. Краса. Праця і Колектив*. URL: <https://bit.ly/2A55LnZ> (дата звернення: 10.10.2018).
6. Про освіту: Закон України. URL: <https://bit.ly/2DгусA1> (дата звернення: 16.03.2019).
7. Наумова В. Творча праця вчителя крізь призму педагогічних ідей В. О. Сухомлинського. *Наукова спадщина Василя Сухомлинського у контексті розвитку освіти особистості впродовж життя: зб. матер. Всеукр. наук.-метод. конф., присвяченої 98-річчю від дня народження В. Сухомлинського, 28–29.09.2016 / Уклад. О.Е. Жосан. Кропивницький: Ексклюзив-систем, 2016. С. 284–286.*
8. Слюсаренко Н. Василь Сухомлинський про працю і трудове виховання дітей. URL: <https://bit.ly/2TqOFKv> (дата звернення: 10.10.2018).
9. Сухомлинська О.В. Школа Сухомлинського у Павлиші – погляд крізь призму часу: науково-популярне видання. Київ: Пед. думка, 2013. 124 с.
10. Сухомлинська О.В. В. Сухомлинський про патріотизм: тексти і контексти. *Педагогічний пошук*. № 4(92). 2016. С. 4–7.
11. Сухомлинський В. Сто порад учителю URL: <https://bit.ly/2DK8Dem> (дата звернення: 25.10.2019).
12. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. Т. 1. Київ: Рад. школа, 1976. 654 с.
13. Сухомлинський В.О. Моральні заповіді дитинства і юності. Київ: Вид-во «Радянська школа», 1966. 232 с.

Yerko H., Kazmirchuk O., Lutsiuk Yu. Technology «open space» and Vasyl Suhomlynskii in the context of the New Ukrainian school: points of intersection

In the article authors describe the projection of the generation of V. Suhomlynskii's pedagogical heritage to the modern educational process. The emphasis is on the figure of Vasyl Suhomlynskii, a humanitarian educator, scientist, who formulated a pedagogical concept that has a universal character, based on objective normalities and laws.

It is emphasized that the basic ideas of Vasyl Suhomlynskii, that are increasingly assert themselves in Ukraine, have been implemented in education and constitute the core of reforming processes of the educational sphere. The key reform of the New Ukrainian school is based on the leading idea of Vasyl Suhomlynskii's theoretical work – the development of individual through the introduction of personal approach to the organization of education and upbringing. For today it is one of the important levers of further development of society, as in the conditions of rapidly changing information technologies, the development of personality, becomes extremely important. So focus on the needs of each individual child should be the main component of the ideology of a modern school.

Authors prove that today the New Ukrainian school gives a space for the creativity and art of the teacher in using innovative methods, authors' effective teaching technologies. One of the modern technologies that should be used in the educational process is the «open space» technology that was realized in Lutsk Pedagogical College. Productive work, creativity, trust, empathy, and beauty – these are the principles that V. Suhomlynskii professed and on which the work of «open space» was constructed.

The authors of the article describe in detail the methodical techniques of implementing this technology in the practice of the modern teacher, emphasizing that this is a creative method of conducting dialogue/discussion in groups of 8 to 100 people, that are used for strategic development; searching solutions of problem situation, improving teams, in work in “groups of interests”, etc.

It was found that education in modern globalized world is the main component of the human way of life.

Key words: «open space» technology, Vasyl Suhomlynskii, the New Ukrainian school, personality, education.

УДК 159.98:37.013.77
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-1.8

М. І. Замелюк

кандидат педагогічних наук, викладач
Луцького педагогічного коледжу

С. О. Міліщук

викладач
Луцького педагогічного коледжу

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕТОД У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті представлена арт-терапія як сучасна технологія роботи з дітьми дошкільного віку. Охарактеризована казкотерапія як вид арт-терапії, особливості її впровадження в освітній процес сучасних закладів дошкільної освіти. Стаття висвітлює основні характеристики казкотерапії як психологічного методу в роботі з дітьми дошкільного віку. Зазначено, що казкотерапія – напрямок психотерапії, при якому для досягнення терапевтичного ефекту використовуються вигадані історії (казки). Вчасно розказана казка для дитини означає стільки ж, скільки психологічна консультація для дорослого. Визначено, що казкотерапія – це терапія середовищем, особлива казкова атмосфера, в якій можуть проявитися потенційні можливості особистості, може матеріалізуватися мрія; а головне, в ній з'являється відчуття захищеності та присмак таємниці. В роботі здійснено теоретичний аналіз поняття. Визначено тенденції впровадження арт-технології казкотерапії як методу, в якому казкова форма застосовується для збереження психічної, духовної та соціальної складових здоров'я, з метою формування Я-концепції особистості. Охарактеризовані види казок і специфіку їх застосування в психотерапії дітей дошкільного віку. Обґрунтовано, що «казкотерапія» використовує форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, вдосконалення взаємодії дитини дошкільного віку з навколишнім світом. Відзначено, що використання казкотерапії, як інструменту розвитку особистості дитини та її здібностей, допомагає педагогу і батькам позитивно впливати на здатність дитини фантазувати, сприяє розвитку творчого мислення та уяви, розкриває внутрішній світ дитини. Сучасний аналіз освітнього процесу та численних досліджень показав, що принципова відмінність казкотерапії та інших проектних методик полягає в тому, що результат неможливо передбачити, він завжди індивідуальний.

Ключові слова: арт-терапія, казкотерапія, функції казкотерапії, казка, художні казки, дидактичні казки, корекційні казки, терапевтичні казки, медитативні казки, методи казкотерапії, діти дошкільного віку.

Постановка проблеми. Сучасна освіта на початку двадцять першого в Україні зазнала значних реформ, визначає диференційований підхід до дітей дошкільного віку. Зокрема, здатність виявляти та розпізнавати інтереси та здібності кожної дитини; задовольнити потребу в розвитку її психологічних і психологічних характеристик. Неконтрольовані емоції, невміння дитини довільно керувати ними та власною поведінкою, можуть призвести до різного роду негативних наслідків як для неї, так для її батьків та оточення.

Одним із дієвих методів впливу на емоційну сферу дитини є казка, яка розкриває внутрішній світ особистості, щоб покращити його. Арт-терапія останнім часом вважається одним з найбільш ефективних засобів поліпшення психофізіологічного стану молодого покоління.

С. Жила відзначає, що серед науковців, методистів і викладачів в Україні помітно зріс інтерес до вивчення можливостей мистецтва, що пов'язано зі зміною педагогічної парадигми, тенден-

ціями гуманізації освітніх процесів, затвердженням уявлень про себе, цінність кожної людини [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Учені (М. Бурхливо, Л. Брусилівський, І. Вольперт, М. Говоров, І. Грінова, А. Захаров, С. Мурашевський, А. Міллер, К. Некрасова, Е. Пай, С. Петрушин, С. Шушарджан та інші) вивчали аспекти застосування арт-терапії в психосоматичному стані особистості: музична терапія, вокальна терапія, бібліотерапія, імаготерапія, казкотерапія та інше.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є здійснити спробу розкрити базові та інші технології казкотерапії, зокрема: роботу з наявною казкою та створення власної казки; психодинамічний аналіз казки; використання казки в терапії грою; арт-робота з казкою.

Виклад основного матеріалу. Основним напрямком казкотерапії є збереження психічного, духовного та соціального компонентів здоров'я з метою формування Я-концепції особистості, усвідомлення її значущості та почуття гармонії

з зовнішнім світом, що позитивно позначається загальний розвиток дитини [2].

Зокрема, Е. Берн, І. Вачков, Т. Грабенко, А. Гнезділов, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Д. Кудзілов, М. Еріксон, Е. Петрова та інші вказували на введення казкотерапії в освітній процес закладу дошкільної освіти [4].

Одним з найважливіших соціально-педагогічних засобів формування особистості є те, як вчені визначають казку, що вона вчить, навчає, розвиває, попереджає, вчить, заохочує діяльність і навіть лікує.

Казкотерапія – це терапія середовищем, особлива казкова атмосфера, в якій можуть проявитися потенційні можливості людини, збутися мрія й що найважливіше, в ньому з'являються почуття безпеки та запах нової таємниці.

В процесі казкотерапії особистість навчається сприймати себе такою, якою вона є, усвідомлювати себе й інших людей, кожного, як неповторну індивідуальність. У кожної людини є потреба в самовираженні, яке зазвичай залишається незадоволеним, що породжує внутрішній конфлікт.

Використання в роботі з дітьми дошкільного віку методу казкотерапії сприяє: активності, самостійності, емоційності, творчому підходу, зв'язному мовленні [5].

Казкотерапія використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, покращення взаємодії із зовнішнім світом. Казки викликають інтенсивну емоційну реакцію. Казкові образи звертаються як до свідомого, так і до підсвідомого. Казка дозволяє нам вийти за рамки звичайного життя, досліджувати світ почуттів і переживань в доступній формі, ідентифікувати себе з певним персонажем і таким чином подивитися на свої проблеми з боку. У казках є ситуації та проблеми, з якими зустрічається кожна людина (відділення від батьків, життєвий вибір, взаємодопомога, кохання, боротьба добра та зла). Перемога добра дає дитині відчуття психологічної безпеки, вона засвоює, що випробування сприяють внутрішньому росту людини; відсутність фіксації імені головного героя та місця подій; головний герой – це збірний образ, з яким дитина може ідентифікувати себе; цікавий сюжет, наповнений загадками, чарами, неочікуваними перетвореннями героїв забезпечує активне сприйняття і засвоєння інформації.

До корекційних функцій казки відносять: психологічну підготовку до напружених емоційних ситуацій; символічну реакцію фізіологічного та емоційного стресу; усвідомлення та прийняття змісту власної активності.

В роботі з казкою доцільно використовувати казки як метафору, адже казкові образи та сюжети пов'язані з життєвим досвідом дитини. Ці асоціації, за мотивами казки, можуть бути обговорені

або ж намальовані. Вільні асоціації проявляються в малюнках, які аналізують і обговорюють поведінку та мотиви персонажів. Є привід говорити про моральні цінності в системі оцінки себе та інших; гру в казкових епізодах; використовуючи казки як притчі-вчення; натяк на рішення ситуації на прикладі казки; творча робота за казковими мотивами (додаткові замітки, переписування, робота з казкою) [1].

Метод казкотерапії передбачає роботу з такими казками:

– художні казки – це казки, створені багатомудрою мудрістю народу та авторськими оповіданнями. Насправді це те, що зазвичай називають казками, міфами, казками, історіями. У художніх казках є дидактичні, психокорекційні, психотерапевтичні та медитативні аспекти. Саме з них дитина дізнається, що життя є активним протистоянням двох важливих елементів: добра та зла.

– дидактичні казки – створені педагогами для цікавого викладу навчального матеріалу. Навіть більше, їх героями зазвичай є абстрактні поняття і явища природи (Доброта, Сила, Вітер, Сонце), неживі предмети (іграшки), символи (цифри, букви, звуки та інше), для яких спеціально створюється казковий образ світу.

– корекційні казки (psychocorrectional) – створені для м'якого впливу на поведінку дитини. Під корекцією тут розуміється «заміна» неефективного стилю поведінки більш продуктивною, а також пояснення дитині сенсу того, що відбувається.

– терапевтичні (психотерапевтичні) – казки, які зціляють душу. Казки, що розкривають глибокий сенс подій. Історії, які допомагають побачити, що відбувається з іншого боку, з боку життя духу. Вони не завжди однозначні, не завжди «традиційні» хепі-енд, але завжди глибокі та щирі. Психотерапевтичні казки часто залишають людину з питаннями. Це, у свою чергу, стимулює процес особистісного зростання.

– медитативні казки орієнтовані на розвиток різних видів чуття: зорових, слухових, нюхових, смакових, тактильних і кінестетичних. Характер цих казок – подорож. Щоб створити таку казку, потрібно згадати ситуацію, коли ми відчували себе щасливими, спокійними, радісними. Вони при систематичних заняттях вчать відчувати теперішнє. Медитативні казки допомагають навчитися жити тут і тепер, що насправді не так просто. Наприклад, ви можете «вирушити» зі своєю дитиною в казковий ліс і поспілкуватися з квітами, деревами, птахами та добрими тваринами [4].

Казка традиційно використовується як терапевтичний засіб. Ставлення дитини до казки допомагає розпізнати характер психічних травм і виликувати психічні рани. Люди та діти різного віку сприймають казку по-різному. Тобто дорослий та дитина не сприймають казкову інформацію одна-

ково. Ототожнюючи себе з кожним персонажем, дитина не розумом, а усім своїм єством переживає ці важливі для неї етапи дорослішання. Занурившись в казковий світ, дитина постає як один з героїв: долає перешкоди, вмирає, народжується. Цінність казки в тому, що вона ніколи не вкладає готову істину в голову дитини, а спонукає до активної роботи над собою.

Використання казкотерапії як психотерапії дає змогу дитині подолати власні страхи, надмірну тривогу, виправити негативні риси характеру. Завдання педагога та психолога полягає в тому, щоб вибрати або створити казку відповідно до потреб дитини. Якщо казка обрана успішно, дитина «вбудовує» її послання у свій життєвий сценарій. Особливо корисно, коли дитина просить повторити їй цю казку неодноразово. Адже саме так відбуваються глибокі зміни в житті дитини.

Наразі казкотерапію вважають найбільш м'яким методом психотерапії, яка працює без обмежень і надзвичайно ефективно. Найкращі результати можна спостерігати в роботі з дітьми, які активно співчують казковим героям.

Одним з важливих результатів при використанні терапевтичного методу роботи з казкою є подолання внутрішніх супересностей за допомогою казки. Практично в кожній казці ми спостерігаємо реінкарнацію героїв. Однак для дітей реінкарнація відбувається не тільки в казках. Казки допомагають дітям подолати внутрішні суперечності, в яких певні перетворення особистості описуються досить успішно. У всіх казок щасливий кінець. Для дитини дуже важливо бути впевненим, що в його житті все буде добре.

Рано чи пізно дитина ставить собі багато складних питань: чи може вона навчитися любити? Щоб подолати ці страхи, будуть корисні казки, де у нареченого або нареченої є тварини, які потворні вдень і стають красивими вночі. Це дає зрозуміти, що в людині об'єднані тваринні інстинкти та прекрасні величні пориви, навчить приймати людину такою, якою вона є.

Перетворившись на казкового героя, дитина може спокійно говорити про свої почуття та думки. Саме під час сеансів казкотерапії діти вивчають поведінкові моделі, вчаться реагувати на життєві ситуації, підвищують рівень знань про себе та інших, тому що вони розуміють казки в порівнянні з поясненнями вихователів і батьків.

Казкотерапія як психологічний метод має свої вікові обмеження при роботі з дітьми: у дитини має бути чітке уявлення про те, що існує казкова реальність, відмінна від реальної. Як правило, навички такої різниці формуються у дитини до 3,5-4 років, хоча, звичайно, в кожному конкретному випадку необхідно враховувати індивідуальні особливості розвитку дитини.

Робота з казкою допомагає виховувати у дитини чутливість і доброзичливість, милосердя та співчуття, приймати нестандартні рішення, розвиває творчий підхід. Всі нетрадиційні методи роботи дітей дошкільного віку з казкою сприяють розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, поліпшення взаємодії з навколишнім світом, розвитку мовлення дітей, сприяють когнітивному розвитку дітей, виховання моральних почуттів, впливають на особистість, спрямована на розвиток бажань і дій дитини. Перетворюючись в героїв казок, діти набувають позитивних і позбавляються від негативних рис характеру. Казки засновані на кращому, що є у кожної дитини [4].

Проведення відповідної роботи з родинами вихованців щодо впливу казки на розвиток дитини та щодо розуміння батьками важливості якісної освіти для їхніх дітей є важливим напрямом роботи вихователя і психолога. Адже, читаючи казку, дитина потрапляє в чарівний світ снів, уявляє, аналізує, розмірковує і, отже, розвивається – формується особистість. Проведені консультації, відкриті заняття дають можливість батькам у необхідний момент допомогти своїй дитині впоратися з труднощами, якими б вони не були.

Таким чином, використання казкотерапії як інструменту розвитку особистості дитини та її здібностей допомагає педагогу та батькам позитивно впливати на здатність дитини фантазувати, сприяє розвитку творчого мислення та уяви, розкриває внутрішній світ дитини,

Висновки та пропозиції. Підсумовуючи вищевикладене, ми можемо відзначити, що останнім часом збільшилася кількість дітей які мають порушення у здоров'ї, особливо духовної або психічної її складових. Одним з найбільш ефективних засобів профілактики та подолання є використання арт-терапевтичних методів, серед яких особливо популярна казкотерапія, оскільки вона розрахована на вікову категорію дітей старшого дошкільного віку.

У наших подальших дослідженнях ми зупинимося на інших видах арт-терапії та особливості їх використання в роботі з дітьми дошкільного віку.

Список використаної літератури:

1. Бурчик О.В. Групова казкотерапія в особистісно-орієнтованому вихованні дітей. *Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка*. Житомир, 2005. № 25. С. 203–205.
2. Замелюк М.І. Казкотерапія як інноваційна здоров'язбережувальна технологія у просторі сучасного дошкільного закладу. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Педагогічні науки»*. Луцьк, 2017. № 2/35. С. 14–19.

3. Замелюк М.І., Мілішчук С.О. Арт-педагогіка як засіб розвитку творчої уяви у дітей дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2018. № 12.1 (64.1) грудень. С. 50–55.
 4. Практикум по сказкотерапии / Т. Зинкевич-Евстигеева, Т. Грабенко Санкт Перербург : Питер, 2001. 315 с.
 5. Исаева Н. Сказка как средство оптимизации психоэмоциональной сферы старших дошкольников. *Дошкольное воспитание*. 2012. № 7. С. 19–24.
 6. Копытин А.И. Арт-терапия : хрестоматия. Санкт Перербург : Питер, 2002. 320 с.
 7. Казкотерапія в психологічному консультуванні дітей та дорослих : навч.посіб. для студ. Вищ. Навч. Закл. III–IV рівнів акредитації / Л.І. Магдисюк, Р.П. Федоренко, М.І. Замелюк. Луцьк: Східноєвроп. Нац. Ун-т ім. Лесі Українки, 2019. 150 с.
 8. П'ятницька-Позднякова І.С. Арт-терапевтичні можливості видів мистецтва. *Наукові праці*. Чорномор. держ. унт ім. Петра Могили. Вип. 95. Т. 108. 2009. С. 36–42.
-

Zamelyuk M., Milyshchuk S. Cancer therapy as a psychological method for working with children of primary age

The article presents art therapy as a modern technology for working with children of preschool age. Kazkotherapy as a kind of art therapy, peculiarities of its introduction into the educational process of modern pre-school establishments has been characterized. The article highlights the main characteristics of Kazkotherapy as a psychological method in working with children of preschool age. It is noted that fairy-tale therapy is a direction of psychotherapy, in which fictional stories (tales) are used to achieve the therapeutic effect. A fairy tale told to a child in a timely manner means the same as psychological counseling for the adult. It is determined that oral therapy is a therapy of the environment, a special fairy-tale atmosphere in which potential potentialities of an individual may manifest, a dream can materialize; and most importantly, in it there is a sense of security and a taste of secrecy. In the work the theoretical analysis of the concept was carried out. The trends of introduction of art technology of fairy-tale therapy as a method in which the fairy-tale form is used to preserve the mental, spiritual and social components of health, with the aim of forming the I-concept of personality are outlined. The types of fairy tales and the specifics of their application in psychotherapy of preschool children are described. It is substantiated that "fairy-tale therapy" uses a fairy-tale form for the integration of personality, development of creative abilities, expansion of consciousness, and improvement of interaction of a child of preschool age with the surrounding world. It is noted that the use of expressive therapy, as a tool for the development of the child's personality and abilities, helps the teacher and parents positively influence the child's ability to fantasize, promotes the development of creative thinking and imagination, reveals the inner world of the child. A modern analysis of the educational process and numerous studies has shown that the fundamental difference between expressive therapy and other projective techniques is that the result cannot be predicted, it is always individual.

Key words: art therapy, fairy-tale therapy, functions of fairy tales, fairy tales, fairy tales, didactic tales, correction tales, therapeutic tales, meditative tales, methods of fairy-tale therapy, children of preschool age.

УДК 796
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-1.9

О. М. Захарова

старший викладач кафедри управління фізичною культурою та спортом
Національного університету «Запорізька політехніка»

С. В. Сметанін

старший викладач кафедри управління фізичною культурою та спортом
Національного університету «Запорізька політехніка»

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЗНАЧЕННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ

У сучасних соціально-економічних умовах постійно зростає важливість гнучкої підготовки фахівців, які є творчими мислителями та володіють теоретичними й практичними знаннями в різних галузях. Таким чином, розширення міждисциплінарних освітніх програм є перспективним напрямом професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема й фахівців із фізичного виховання та спорту. Насамперед формування міждисциплінарних програм має ґрунтуватися на принципі інтеграції різних галузей і напрямів підготовки.

Відповідно до спеціальних і наукових джерел сучасний стан фізичного виховання та спорту характеризується новими формами розвитку, просуванням спортивних і рекреаційних послуг, інтенсивним розвитком інноваційних технологій та висококонкурентним ринком праці. З іншого боку, ринок праці страждає від нестачі кваліфікованих фахівців. Зазначене зумовлює потребу у впровадженні нових вимог до підготовки випускників вищих навчальних закладів.

Учені розрізняють сім ключових компетентностей: здатність до навчання, культурну, громадську, ділову, соціальну, інформаційну та охоронну компетентності.

У контексті формування здоров'язбережувальної компетентності важливість професійно орієнтованих дисциплін не викликає сумнівів. Дисципліни професійної та практичної підготовки не лише поєднують знання та навички, отримані під час вивчення фундаментальних і професійно розроблених курсів, а й завершують формування професійної компетентності в освітньому просторі університету. Крім того, вони визначають напрям подальшого професійного розвитку, формують готовність до виконання певних соціальних завдань у межах майбутньої професії.

У статті розглянуто значення міждисциплінарного підходу з метою формування здоров'язбережувальної компетентності в процесі викладання фундаментальних і загальнопрофесійних дисциплін у закладі вищої освіти. Визначено значущість професійно спрямованих дисциплін у контексті процесу формування здоров'язбережувальної компетентності, а також звернено увагу на відсутність єдиного формулювання понять «компетентність» і «компетенція».

Ключові слова: професійна освіта, міждисциплінарний підхід, компетентність і компетенція, здоров'язбережувальна компетентність, підготовка майбутніх фахівців.

Актуальність. Розвиток сучасного суспільства диктує вітчизняній педагогіці принципи, на основі яких визначається напрямок процесу модернізації української освіти, як процесу, що відбиває загальнонаціональні інтереси, державні пріоритети та світові тенденції, природним чином визначаючи нові соціальні вимоги до системи освіти, в тому числі вимоги щодо здоров'язбереження.

У сучасних соціально-економічних умовах актуальним завданням є підготовка універсальних фахівців, тобто фахівців творчо мислячих, що володіють ефективною методологією науково-дослідницької та практичної діяльності на рубежі галузей знань. У зв'язку з цим, ми вважаємо, що перспективним напрямком розвитку системи професійної підготовки майбутніх фахівців,

зокрема майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту, стає розширення міждисциплінарних освітніх програм з урахуванням здоров'язбережувальної компетентності.

На думку вчених, складання міждисциплінарних освітніх програм має ґрунтуватися, насамперед, на принципах інтеграції змісту освіти в різних предметних областях або напрямках підготовки [1]. Така інтеграція може бути для одного освітньо-кваліфікаційного рівня в межах освітніх програм, які стосуються різних предметних галузей знань. Водночас основною метою таких програм має бути розширення фундаментальної підготовки випускників вузів, формування не тільки основних, але й додаткових компетенцій, необхідних для вирішення комплексних фундаментальних

і прикладних завдань на межі суміжних галузей знань.

У зв'язку з цим, **метою статті** стало визначення принципів міждисциплінарного підходу у формуванні здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту.

Виклад основного матеріалу. В джерелах спеціальної та наукової літератури визначено, що сучасний стан галузі фізичного виховання та спорту характеризується розвитком і популяризацією нових форм фізкультурно-оздоровчих послуг, інтенсивним розвитком інноваційних технологій, високою конкуренцією на ринку праці та одночасно недоліком висококваліфікованих фахівців. Вищезазначене свідчить про те, що з'явилися нові вимоги до випускників вищих навчальних закладів. А саме: здатність до самостійного розвитку та вдосконалення професійно важливих вмінь і якостей, творчий підхід у вирішенні професійних завдань, здатність до переорієнтації професійної діяльності залежно від умов ринку тощо [2].

Як стверджують науковці, проблемою змісту сучасної освіти, що отримують студенти у вищих навчальних закладах, не може бути визначений та остаточний обсяг матеріалу з будь-якої дисципліни. Необхідно припускати поряд з трансляцією важливих для майбутньої професійної діяльності спеціальних знань, які пов'язані з майбутньою професією, наявність інших засобів формування особистості, яка повинна бути здатна аналізувати, синтезувати та застосовувати на практиці форми теоретичного мислення та практичних дій, що являються адекватними сучасному періоду життя, у тому числі, сприяти формуванню потреби у здоров'язбереженні, тобто потреби вивчати та займатися як власним здоров'ям, так і здоров'ям оточення [6].

Компетентії, які представлені у вимогах до вищої професійної освіти за напрямом «Фізичне виховання» мають міждисциплінарний характер. Це зумовлено специфікою майбутньої професії, яка передбачає в практичній діяльності визначення та обґрунтування прийнятих рішень з позицій психолого-педагогічних і медико-біологічних наук. Дії фахівця галузі «Фізичне виховання і спорт» повинні базуватися на засадах дидактики та теорії та методики фізичної культури та спорту, відповідати фізіологічним закономірностям організму людини, бути доцільними з економічної точки зору [2].

Аналіз науково-методичної літератури в галузі професійної освіти показав, що під час підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання забезпечення міждисциплінарного характеру у формуванні компетентностей випускників, буде більш ефективним, якщо використовувати уніфікований підхід до послідовності досліджуваного матеріалу в поєднанні з впровадженням інноваційних форм

навчання під час вивчення професійно-спрямованих дисциплін [2; 8].

За даними наукової літератури було визначено, що в результаті реалізації міжпредметних зв'язків у студентів виробляються вміння узагальнювати та систематизувати отримані знання. За умови дотримання певного алгоритму навчання викладений матеріал запам'ятовується досить осмислено та в більшому обсязі. Водночас використання таких дидактичних принципів, як систематичність і послідовність дозволяє за менший час досягти більш значних результатів в процесі навчання.

Також дослідники стверджують, що компетентнісний підхід передбачає особистісно-зорієнтоване навчання, яке спрямоване на підготовку такого випускника вищого навчального закладу, який буде здатним виробляти пошук самостійно та творчо вирішувати професійні завдання. У зв'язку з цим зазначається, що одним з основних шляхів вдосконалення освітнього процесу під час підготовки кадрів за напрямом «Фізичне виховання» повинно бути використання активних форм роботи студентів міждисциплінарного характеру. Це пояснюється ствердженням, що міжпредметні зв'язки дозволяють формувати та оцінювати професійні компетенції майбутніх фахівців в аспекті різних дисциплін [5; 11].

Наступність у вивченні програмного матеріалу слід забезпечувати з допомогою складання навчальних програм, орієнтованих на послідовність і взаємодоповнюваність проходження дисциплін професійного циклу та використання матеріалу загальнотеоретичних, медико-біологічних, психолого-педагогічних дисциплін. Перелік розділів предметів, що вивчаються повинен відповідати змісту компетенцій, які формуються [7].

Міждисциплінарний підхід зумовлює результати навчання під час оцінки професійних компетенцій стосовно вмінь використовувати знання дисциплін професійного циклу з метою обґрунтування педагогічних рішень, які приймаються майбутніми фахівцями.

В останні роки в численних наукових публікаціях представників інноваційних концепцій вищої професійної освіти у визначенні мети навчання студентів у вузі системоутворюючою категорією виступає поняття «компетентність», що включає до свого складу професійно-діяльнісний, соціально-комунікативний та особистісний складники [5; 7].

Навчання на основі принципів компетентнісно-орієнтованої освіти являється процесом набуття досвіду, завдяки якому можливе розв'язання практико-орієнтованих проблем на наступному етапі соціалізації – етапі професійної праці. Тому компетентнісний підхід не відкидає, а доповнює знанієво-центричну парадигму освіти.

У літературі можна зустріти визначення професійних, загальних або ключових, академічних і тому подібних компетенцій. Якщо предметні компетенції визначаються специфічними вимогами галузі знань, то ключові – вимогами, які можуть становити частину або бути загальними для будь-якої з наявних ступенів вищої освіти.

Наукові дослідження доводять, що ключові компетентності надпредметні та міждисциплінарні; вони можуть бути застосовані в різних ситуаціях і не тільки у навчальних закладах, але й в професійній діяльності. Вони вимагають значного інтелектуального розвитку та являються багатомірними [9].

Згідно з новими стандартами освіти в нашій державі в результаті навчання студенти повинні опанувати компетенціями, тобто здібностями вирішувати професійні завдання в заданих умовах, а система освіти зможе вдосконалювати систему підготовки фахівців та більш оперативно реагувати на запити ринку праці.

В результаті аналізу наукової літератури можна зробити наступний висновок – більшість авторів єдині у ствердженні, що компетентністю не можна «володіти» – це не сума чогось, що можна освоїти як, наприклад, суму знань, умінь і навичок. Однак компетентність потрібно формувати в процесі освоєння будь-якого виду діяльності. Також вона може проявлятися в результатах, тобто у визначенні того, наскільки успішною буде майбутня професійна діяльність, до якої студент готується.

В літературних джерелах визначено, що ключові компетенції – це те, що дає ключ до становлення компетентності. Якщо ці ключові компетенції сформовані, це означає, що у майбутнього фахівця є ресурс досягнення високого рівня компетентності в будь-якому виді діяльності. Формування цього ресурсу є головною метою компетентнісного підходу [7].

Необхідно зазначити, що особливість педагогічних цілей з розвитку компетенцій полягає в тому, що вони формуються не у вигляді дій викладача, а у вигляді професійних умінь і практичних навичок студента.

Тоді як формування компетентностей вимагає створення певних навчальних ситуацій, які можуть бути реалізовані в спеціальних навчальних середовищах, що дозволяють викладачеві моделювати та здійснювати ефективний контроль за діяльністю студента в певному середовищі.

Отже, формування необхідної компетентності може бути високоефективним за умови використання міждисциплінарних зв'язків тому, що кожна компетенція випускника повинна забезпечуватися певним набором дисциплін і практик, об'єднаних у відповідні модулі, а зміст модулів – повністю відповідати рівню придбаних компетенцій.

Застосування міждисциплінарного підходу сприяє вирішенню низки актуальних завдань щодо вдосконалення підготовки бакалаврів зокрема бакалаврів за напрямом «Фізичне виховання». Під час його реалізації студенти інтегрують матеріал фахових дисциплін, набувають навички майбутньої практичної діяльності та розвивають здібності до самостійної продуктивної роботи. Професійна діяльність майбутнього фахівця в галузі фізичного виховання вимагає творчого підходу щодо досягнення поставлених завдань. Це зумовлено особливостями галузі, де як об'єкт професійної діяльності виступає людина, в роботі з якою необхідний облік індивідуальних особливостей, принципів здоров'язбереження та інноваційні рішення.

Автори, які вивчали тлумачення поняття «компетентність» пропонують розподіл компетентностей за сферами діяльності, серед яких повинна бути представлена компетентність у побутовій сфері, яка включає аспекти власного здоров'я.

З огляду на те, що компетенції – це «деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей та відносин, які потім виявляються в компетентності людини», І.А. Зимня виділяє 10 основних компетенцій, серед яких компетенції, що стосуються самої людини як особистості, суб'єкта діяльності та спілкування. У такий спосіб виділяється здоров'язбережувальна компетенція, яка включає знання та дотримання норм здорового способу життя, знання про безпеку куріння, алкоголізму, наркоманії, СНІДу; знання та дотримання правил особистої гігієни; фізичну культуру людини, свободу та відповідальність вибору способу життя [3; 4].

Водночас А.В. Хуторський, ґрунтуючись на головних цілях освіти, структурному поданні досвіду особистості та соціального досвіду, а також основних видах пізнавальної діяльності, що дозволяють опанувати соціальним досвідом, отримувати навички життя та практичної діяльності в сучасному суспільстві, виділяє сім груп ключових компетенцій, серед яких компетенції особистісного самовдосконалення. Зазначені компетенції спрямовані на освоєння способів фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки; розвиток особистісних якостей, необхідних сучасній людині, на формування психологічної грамотності, культури мислення та поведінки. Тобто здоров'язбереження є основою вказаної компетенції [10; 11].

Також сім ключових компетентностей визначили українські вчені – це уміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, підприємницька, соціальна, з інформаційних і комунікаційних технологій та здоров'язбережувальна [2, 5].

Здоров'язбережувальна компетентність, на їх думку, передбачає збереження власного фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я та здоров'я свого оточення.

Розглядаючи педагогічний процес формування здоров'язбережувальної компетентності у студентів вищого навчального закладу з точки зору компетентнісного підходу, можна зробити висновок, що цей процес визначається як дією загальних принципів педагогічного процесу, так і наявністю певних дидактичних умов, які враховують специфіку майбутньої професійної діяльності студентів та їх особистісні якості.

Слід зазначити, що питанням формування здоров'язбережувальної компетентності та її окремих компонентів в процесі викладання фундаментальних і загальнопрофесійних дисциплін присвячені багато досліджень, проте глибина опрацювання вищеназваної проблеми в процесі викладання спеціальних дисциплін залишається недостатньою.

Висновки та пропозиції. Отже, значущість міждисциплінарного підходу під час вивчення професійно-спрямованих дисциплін в контексті процесу формування здоров'язбережувальної компетентності не викликає сумнівів. Це пояснюється тим, що дисципліни циклу професійної та практичної підготовки не тільки інтегрують знання, вміння та навички, отримані під час вивчення фундаментальних і професійно-спрямованих дисциплін, завершують процес формування професійної компетентності в освітньому просторі вузу, а й задають напрямок подальшого професійного розвитку, формують готовність до виконання певних соціальних завдань в рамках майбутньої професійної діяльності.

Список використаної літератури:

1. Междисциплинарная опережающая непрерывная подготовка профессиональных кадров в условиях интеграции образования, науки и производства: педагогические условия / Т.М. Давыденко, М.И. Ситникова. *Перспективы науки*. 2012. № 3 (30). С. 27–33.
2. Демінська Л.О. Практика використання міжпредметних зв'язків у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури. *Збірник наукових праць Львівського державного інституту фізичної культури*. Львів, 2003. С. 140–142.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 40 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. *Бібліотека з освітньої політики* / під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
6. Ковалів Ж.В. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2005. 208 с.
7. Микитюк С.О. Реалізація підходу в системі педагогічної підготовки майбутніх учителів: світовий досвід. *Теорія та практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2013. № 4. С. 98–104.
8. Нагорна Н.В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. № 1-2 (11-12). С. 266–268.
9. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. *Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти*. URL: <http://zakinpro.org/0-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.
10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы. *Народное образование*. 2009. № 2. С. 58–64.
11. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении : научно-методическое пособие. Москва : Издательство «Эйдос» ; Издательство Института образования человека, 2013. 73 с.

Zakharova O., Smetanin S. Interdisciplinary approach to formation of health saving knowledge among future experts in physical education and sport

In the contemporary social and economic conditions, the importance of flexible specialists' preparation, who are creative thinkers and have proficient theoretical and practical knowledge in the boundaries of different fields of knowledge, is constantly growing. Thus, the promising trend of the professional training of future specialists, in particular, experts in physical education and sport, is the expansion of interdisciplinary educational programs. Primarily, the formation of the interdisciplinary programs should be based on the integration principle of different training areas and fields.

According to special and scientific sources, the current state of physical education and sport is characterized by new forms of sports and recreation services development and promotion, innovative technologies intensive development as well as highly competitive labor market. On the other hand, the labor market suffers from the lack of qualified specialists. Abovementioned shows that there is the need for implementation of new requirements for university graduates' training.

Scholars differentiate seven key competences. They are the ability to learn, cultural, civic, business, social, IT and health saving competence.

The importance of professional-oriented subjects in the context of forming health saving competence is beyond doubt. The disciplines of professional and practical training do not only integrate knowledge and skills obtained in the study of fundamental and professionally designed courses, they complete the formation of professional competence in the educational space of the university. Furthermore, they set the direction for further professional development; form the readiness to perform certain social tasks within the future profession.

Key words: *professional development, higher educational establishment, expertise, competence, health saving competence, health saving expert knowledge, future specialists training.*

УДК 373.2.015.31:57.08.1
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-1.10

О. В. Канарова

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри соціальної роботи,
соціальної педагогіки та дошкільної освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

В. С. Перегіняк

студентка магістратури
Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та мистецької освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ПРИРОДА РІДНОГО КРАЮ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядається питання екологічної культури, розкривається її суть та норми. Проаналізовано становлення та розвиток взаємовідносин людини з довкіллям та роль природи рідного краю як засобу формування екологічної культури у дітей старшого дошкільного віку.

На цьому етапі розвитку суспільства виникають протиріччя між позитивними установками і реальним рівнем екологічного виховання особистості. У наші дні збереження здоров'я людей, забезпечення їх продуктами харчування, енергією, збереження генетичної різноманітності біосфери, охорона навколишнього середовища від забруднення і розрухи є масштабними проблемами, які потребують негайного вирішення.

Загальну мету екологічної освіти та виховання можна визначити як формування системи наукових знань, поглядів, переконань, які закладають основи відповідального та дієвого ставлення до навколишнього природного середовища. Зміст навчально-виховної роботи з цього напрямку полягає в розкритті перед дітьми багатогранної цінності природи.

У результаті дослідження ми виявили, що екологічна культура – це процес і результат формування екологічної свідомості особистості, що відображає нерозривну єдність між сукупністю знань, уявлень про природу, емоційно-чуттєвим і ціннісним ставленням до неї (внутрішня культура) і відповідних умінь, навичок, потреб взаємодії (внутрішня культура), засновану на гармонізації взаємозв'язків у системі «природа – людина».

Екологічне виховання пов'язане з екологічною освітою, адже саме на основі здобутих знань формується екологічна культура. Про людину, яка усвідомлює загальні закономірності природи і суспільства, вважає природне довкілля своїм домом, про який потрібно піклуватися та оберігати його, можна сказати, що вона оволоділа екологічною культурою.

Екологічне виховання – процес цілеспрямованого впливу на особистість дитини з метою накопичення позитивного досвіду взаємодії з навколишнім світом, освоєння прийнятої суспільством поведінки в природі (норми екологічної культури). Екологічна культура є цілепокладаючою діяльністю людини, яка спрямована на організацію та змінення природного світу (об'єктів та процесів) згідно з власними потребами та намірами. Перед людиною ставиться завдання продумувати кожну свою дію, яка стосується навколишнього середовища, зважуючи всі можливі наслідки своєї діяльності.

Ключові слова: культура, екологічна культура, дошкільна освіта, природа, людина, навколишнє середовище.

Постановка проблеми. Соціальні проблеми завжди тісно пов'язані зі станом навколишнього середовища. Людина з перших кроків еволюційною стрічкою взяла на себе роль підкорювача природи, що сприяло формуванню та ствердженню антропоцентричного підходу у взаємовідносинах із природою.

Природа – наймогутніше джерело пізнання всесвіту, яке через спілкування демонструє людині свої таємниці й робить її більш чутливою до навколишнього середовища. В наш час природокористування досягло високого рівня і здійснюється надто активними темпами. Саме ці причини призвели до появи нового напрямку екології – еко-

логічної культури. На сучасному етапі дедалі актуальнішими стають проблеми захисту природного довкілля, що зумовлює направленість різновікової освіти на формування екологічної культури громадян. Людина – невід'ємна частина природи, спорідненість зі всім живим закладена у ній від появи у цьому світі, але найяскравіше це виявляється саме в дитячому віці. Дошкільний вік – найголовніший етап у формуванні екологічної культури людини, який передбачає створення ідей гуманної взаємодії з навколишнім світом.

Можна зробити висновок, що на сучасному етапі традиційні освітні парадигми потребують істотного перегляду та введення інноваційних

та максимально ефективних методів, прийомів, форм, технологій формування екологічної культури. Саме тому у «Концепції з екологічного виховання та освіти на 2013–2018 рр.» вказано, що екологічна освіта як цілісне екологічне явище має спрямовуватися на формування екологічної культури як складової системи національного і громадського виховання всіх верств населення [6, с. 62].

Дошкільний вік є першою ланкою в системі формування екологічної культури. Вимоги до рівня екологічного розвитку дітей визначені Базовим компонентом дошкільної освіти України [1, с. 14].

Формування екологічної культури є актуальним саме на етапі дошкільного дитинства. Адже саме в цей період діти знайомляться з навколишнім середовищем, отримують перші уявлення про природу та її значення в житті людини, навчаються взаємодіяти з природним довкіллям. Все це спонукає до пошуку нових набагато ефективніших технологій формування екологічної культури у дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У педагогічній науці ідеї формування екологічної культури мають давнє походження. Звертаючись до історичних джерел, робимо висновок, що вплив природи на формування особистості розглядався багатьма науковцями: Я. Коменським, М. Монтессорі, А. Макаренком, Й. Песталоцці, С. Русовою, Ж.-Ж. Руссо, А. Симоновичем, В. Сухомлинським, Є. Тихєєвою, К. Ушинським, Ф. Фребелем та іншими. Проблема екологічної компетентності дітей дошкільного віку переймаються і сучасні вчені-педагоги: В. Горошенко, Н. Жестова, Л. Іщенко, Л. Ігнаткіна, А. Кузьмінський, Н. Кондратьєва, С. Ніколаєва, І. Хайдурова (знання про природні залежності); В. Грецова, М. Ібраїмова, І. Комарова, З. Плохій (досвід бережливого ставлення до природи); Н. Ветрова, Л. Маневцова, А. Матвєєва (навички діяльності у природі). Важливе місце формуванню екологічної культури в дітей дошкільного віку у своїх доробках відводили методисти Н. Байбара, О. Біда, О. Варакута, О. Іванова, С. Іващенко, Н. Коваль, І. Коренева, О. Плахотип, Г. Пустовіт, О. Химинець та інші.

Відомий педагог К. Ушинський стверджував, що вивчення дітьми природного довкілля повинно розпочинатися не з курйозів і диковин, а з того, що безпосередньо оточує дитину, саме з тих об'єктів і явищ природи, які дитина може спостерігати щодня. Така робота повинна бути організована та контрольована. Формування екологічної культури в дошкільному віці повинно проходити крізь всі види діяльності дитини [9, с. 75].

Мета статті. Мета нашого дослідження полягає в необхідності підвищення рівня екологічної культури дошкільників, яка нерозривно пов'язана з вихованням екологічно свідомої та еко-

логічно освіченої людини в суспільстві майбутнього. Дошкільний навчальний заклад, як перший ланцюжок у системі освіти, потребує чіткої та злагодженої системи формування екологічної культури у дітей. Водночас традиційні методи вичерпали свою освітньо-виховну цінність та потребують доопрацювання та глибшого дослідження.

Виклад основного матеріалу. Питанням екологічного виховання займалися як українські, так і закордонні педагоги, науковці, історики з давніх-давен. Загальновідомою є теорія і методика еколого-естетичного виховання С. Русової, що любов до природи народжується біля дитячої коліски. Лише на рідному ґрунті, серед рідного слова, пісні здатна вирости екологічно свідомо дитина. Вона наполягала, що виховання дитини повинне розпочинатися з народження. Вагомого значення С. Русова надавала народним казкам, іграм, забавлянкам, колісковим, які змалечку прививають дітям любов до природи рідного краю [5, с. 72].

Загальновідомими фундаментальними є система роботи закарпатської «школи під дубом», української народної школи – родини, школи під голубим небом В. Сухомлинського, природо-оздоровчої школи П. Іванова, «природообразотворчої школи» З. Баконія, які заклали основу для розвитку культурно-екологічного типу освіти в Україні, що ввібрав у себе найкращі надбання народних і наукових поглядів на природу, людину та їхній взаємозв'язок.

Проаналізувавши історичні джерела, стверджуємо, що програмно-методичним збірником, в якому було зроблено спробу обґрунтувати роль праці та природної культури людини та значення виховання і освіти, є «Повчання дітям», написане В. Мономахом ще в 1117 році. Правитель дає багато корисних порад, повчань своїм нащадкам: «Куди б ви не тримали дороги по своїм землям, не давайте отрокам причиняти шкоду ні своїм, ні чужим, ні селам, ні посівам, щоб стали проклинати вас... Що вмієте хороше, того не забувайте, а чого не вмієте тому вчіться..., з радістю починайте новий день, настроюйте себе на добрі справи...» [10, с. 40]. В. Мономах став одним із перших, хто навчав берегти навколишнє середовище, любити та оберігати природу – дім, в якому ми народилися і в якому житимуть майбутні покоління.

Означеною проблемою переймався Ф. Прокопович, ректор Києво-Могилянської академії, у своєму букварі «Первое учение отрокам». Його доробки були наскрізно пронизані ідеями збереження природи. Він писав, що «науки природи юнаків живлять, старих задовольняють, у щасті прикрашають, у нещасті дають притулок і втішають, вдома дають пораду, не шкодять поза домом, ночують з нами, мандрують, господарюють» [2, с. 3].

Звертаючись до історичної спадщини вітчизняної педагогіки, зазначимо, що перші згадки про роль природи у вихованні дітей ми знаходимо у працях В. Одоєвського «Розмови з дітьми», «Наука до науки» та інших. Педагог звертав увагу на вагомий роль природи для розвитку у дітей спостережливості, навчанні виявляти зв'язки між предметами, розвитку мовлення. Він вказував на необхідність вчити дітей не лише бачити предмети, а й віднаходити якості, якими вони відрізняються.

Великий вітчизняний філософ Г. Сковорода вказує, що виховання потрібно здійснювати, виходячи з природних особливостей дітей, спрямовувати людей до тієї чи іншої діяльності тільки залежно від їхніх здібностей та інтересів, а не соціальної належності й положення в суспільстві [5, с. 179].

Аналізуючи доробки К. Ушинського, знаходимо твердження, що при знайомстві з природою у дошкільників розвивається вміння мислити та відчувати. Адже навколишнє середовище є багатим на явища, що подразнюють всі рецептори дитини, тим самим розвиваючи їх. Взаємозв'язки у природі змушують малят мислити та фантазувати [9, с. 170].

Відомий педагог А. Макаренко теоретично осмислив та ввів у практичну діяльність методику екологічного виховання. Він дійшов висновку, що природа – це не символічне багатство, а праця десятків і сотень поколінь, що поливали потом рідну землю і передали її своїм нащадкам. Ми звикли до думки, що природа – це духовне багатство, яке надихає і дарує гармонію, та ми забуваємо, що це, перш за все, матеріальна цінність, яку потрібно берегти і підтримувати як і всі інші цінні речі. Якщо з якоїсь причини природне довкілля збідніє, постраждаємо ми і наші майбутні покоління [5, с. 25].

Аналізуючи доробки зарубіжних педагогів Я. Коменського, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці зазначимо, що всі вони відводили важливе місце природі у вихованні та навчанні дітей.

«Чіткий порядок школи треба запозичити у природи», – стверджував Я. Коменський, який зробив значний внесок у розвиток виховання дітей на лоні природи, в великій любові і повазі до навколишнього середовища [5, с. 124]. У своєму дослідженні ми погоджуємося з поглядами педагога, які він виклав у своїй праці «Велика дидактика» про важливу роль натуральних об'єктів у засвоєнні дошкільниками основних природних понять. Адже саме спостереження та взаємодія з природними об'єктами мають вплив на почуття та уяву дітей.

Трактуючи думку дослідника Ж.-Ж. Руссо вказуємо, що природа відіграє одну з головних ролей у вихованні дітей. Педагог наголошує, що процес пізнання повинен відбуватися на основі власних спостережень та досвіду, шляхом спроб та помилок. Чільне місце вчений надавав самостійному

вивченню дитиною природи. Іншої позиції щодо означеного питання дотримувався Й. Песталоцці. Педагог зазначив, що природа є одним із вирішальних факторів розвитку дитини. Він вказував на необхідність вчити дітей правильно використовувати отримані знання про природу в їхній практичній діяльності.

Учень і послідовник Й. Песталоцці Ф. Фребель наполягав на думці, що виховання дитини повинно відбуватися в тісному зв'язку з природою, оскільки вона є основним засобом всебічного розвитку дітей. Його основні педагогічні ідеї знайшли відображення у книзі «Дитячий садок». Визначною ідеєю щодо екологічного виховання дітей було твердження, що самостійний догляд за рослинами та тваринами, вплив на природу формують дух і пізнання дитини, її характер і почуття, є джерелом для внутрішнього морального вдосконалення.

За твердженнями М. Монтессорі, необхідно збагачувати дітей враженнями про природу, що в свою чергу, дуже корисно для психічного життя дошкільника. Педагог наголошувала, що найкращий спосіб зміцнити дитину – організувати їй спілкування з природою.

З огляду на дослідження, підтримуємо думку С. Дерябо, що дієвість будь-яких заходів із захисту природного довкілля визначається поведінкою людей, їх ставленням до навколишнього середовища. Основи цих відносин закладаються у свідомості особистості ще з дитячого віку, «тому дошкільний вік повинен стати об'єктом пильної уваги і педагогів, і психологів, що займаються проблемами екологічної освіти і виховання» [3, с. 167].

Ще в кінці XIX століття екологія вперше розглядалася як наука, та впродовж тривалого часу її позиціонували лише як науку і цікавилися нею тільки вчені. І лише в середині XX століття екологія набула широкої популярності у суспільстві. Слово «екологія» походить від грецьких слів «oikos» – «будинок, житло» і «logos» – «наука». Відтак стверджуємо, що екологія – це наука про взаємодію живих організмів із нашим загальним будинком – природою.

На основі напрацювань видатних педагогів О. Водовозової, Л. Шлегер, Є. Тихеєвої є творчий розвиток прогресивних ідей щодо екологічного виховання З. Плохій, Н. Яришевої, які дотримуються краєзнавчого принципу і дидактики. Вони вважають, що комплексне дослідження та вивчення рідного краю сприяє глибокому розумінню її внутрішніх взаємозв'язків, забезпечує позитивні враження дошкільників від спостереження за природою.

Опираючись на напрацювання видатних вітчизняних педагогів (С. Ніколаєва, Н. Рижова, З. Плохій, О. Терентьєва, І. Хайдурова) та психологів (Л. Виготський, Л. Венгер, О. Запорожець, В. Давидов, В. Мухін, М. Поддьяков), вказуємо на важливість формування екологічних уявлень,

починаючи з дошкільного дитинства, визначаючи його, як найголовніший етап становлення особистості. У зазначений період закладаються основи особистісної культури.

Головною метою екологічної освіти дітей дошкільного віку є формування основ екологічної культури. Дитина повинна усвідомлювати основи правильного ставлення до природи, відчувати себе та інших людей її частиною. Таке ставлення можна сформуванати лише через надання знань екологічного характеру. Дітям необхідно знати та відчувати взаємозв'язки із природою. Виходячи з вище сказаного стверджуємо, що дошкільний вік є сенситивним для закладання основ екологічної культури та екологічної свідомості.

Звертаючись до наукових джерел, знаходимо такі визначення терміну «екологічна культура». В. Крисаченко трактував поняття екологічна культура, як напрям людської діяльності та мислення, від якого істотним чином залежать нормальне існування сучасної цивілізації, її сталий розвиток у майбутньому [7, с. 11]. Екологічна культура – це рівень сприйняття людьми природи, навколишнього світу й оцінка свого місця у світі, ставлення людини до світу [6, с. 14].

Екологічну культуру трактують по-різному: для когось – це звичне шанобливе ставлення до природи, яке засвоєне ще з молоком матері; для інших – результат пізнання, саморозвитку, самовдосконалення. Екологічна культура, згідно з проектом «Концепції безперервної екологічної освіти», характеризується: різнобічними глибокими знаннями про навколишнє середовище; наявністю світоглядних ціннісних орієнтацій стосовно природи; екологічним стилем мислення і відповідальним ставленням до природи і свого здоров'я; набуттям умінь і досвіду вирішення екологічних проблем; безпосередньою участю у природоохоронній діяльності; передбаченням можливих негативних наслідків природоперетворюючої діяльності людини [6, с. 20].

На етапі сучасності проблема «екологічної культури» мало вивчена. Існує дуже мало літератури, яка б була присвячена вивченню цієї надзвичайно важливої теми. Хоча у загальному потоці інформації все ж можливо виокремити твори відомих вчених, у яких відведено місце цій проблемі. Першопроходцем у вивченні екокультури можна вважати відомого українського мислителя і дослідника В. Вернадського, який вперше дослідив термін «біосфера», займався проблемами людського фактора в існуванні світу. Пізніше до нього приєдналися Мальтус, Ле Штальє-Браун, Б. Коммонер та інших.

Аналізуючи історичні джерела, вказуємо, що вперше термін «екологічна культура» з'явився лише у 20-х роках минулого століття (у працях представників американської школи «культури

екології») для позначення сукупності відповідних екокультурних норм («заборон» і «дозволів»), хоча корені екологічних компонентів сягають доісторичних часів. У цьому аспекті екологічну культуру можна визначити «як певну програму, опрацьовану в діяльності, на основі якої суб'єкт природокористування будує свій історично конкретний процес взаємодії з природою» [7, с. 52].

Висновки і пропозиції. Робимо висновок, що носієм екологічної культури є сама людина. Принципи ставлення до навколишнього середовища з боку однієї людини чи всього населення планети є своєрідним і визначається певним місцем конкретного суб'єкта у світі, його можливостями та потребами. Без людини екологічна культура – це лише теоретична частина, яка зафіксована на інформаційних носіях і не має жодного впливу на буття. Людина ж є рушійною силою введення екокультури у життєдіяльність.

Список використаної літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А.М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук.; Авт. кол-в: А.М. Богуш, Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, Н.В. Гавриш // Вихователь-методист. Спецвипуск, 2012. 64 с.
2. Вербицький В.В. Нам – 70. А насправді... / В.В. Вербицький // Рідна школа. 1995. № 10–11. 6 с.
3. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 480 с.
4. Закон України «Про охорону навколишнього природного середовища» [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://portal.rada.gov.ua/>.
5. Історія педагогіки / [за ред. М.В. Левківського, О.А. Дубасенюк]. Житомир, 2003. С.179–186.
6. Концепція з екологічного виховання та освіти на 2013–2018 рр. Додаток До рішення виконавчого комітету Одеської міської влади від 28.02.2013 р. № 65. – Режим доступу: www.odessa.ua/images/File/DODATKI2013/.../65.r.
7. Крисаченко В.С. Екологічна культура: теорія і практика: Навч. посібник. Київ : Заповіт, 1996. 352 с.
8. Попова І.В. Поняття і структура екологічного виховання особистості в системі виховної діяльності / І.В. Попова // Науковий вісник. Серія «Філософія». Харків : ХНПУ. 2016. Вип. 46 (частина І). – С. 151–165.
9. Ушинський К. Педагогічні твори / К. Ушинський. – Київ : Педагогіка, 1990. 528 с.
10. Федорова М. Хрестоматія по давньоруській літературі: Мономах В. Повчання дітям / М. Федорова. Москва : Вища школа, 1985. С. 40–56.
11. Яришева Н.Ф. Екологічне виховання дошкільників / Н.Ф. Яришева. Київ : Грамота, 2001. 55 с.

Kanarova O., Perehiniak V. Nature of native land as a means of forming environmental culture in children senior preschool age

The article considers with the issue of ecological culture, reveals its essence and norms. The formation and development of human relations with the environment and the role of nature of the native land as a means of formation of ecological culture in children of the senior preschool age are analyzed.

At this stage of society's development there are obvious contradictions between positive attitudes and the real level of environmental education of the individual. Today, preserving people's health, providing them with food, energy, preserving the genetic diversity of the biosphere, protecting the environment from pollution and devastation have become large-scale problems that require immediate solutions. The general objective of environmental education and upbringing can be defined as the formation of a system of scientific knowledge, views, beliefs, which lay the foundations of responsible and effective attitude to the environment. The content of educational work in this direction is to reveal to children the multifaceted value of nature.

As a result of the study, we discovered that ecological culture is a process and result of the formation of the ecological consciousness of the individual, reflecting the inextricable unity between the totality of knowledge, ideas about nature, emotional-sensory and value relation to it (internal culture) and corresponding skills, skills, needs interaction (internal culture), based on the harmonization of interactions in the system "nature-man". Ecological education is connected with environmental education, because it is based on the acquired knowledge that an ecological culture is formed. About a person who realizes the general laws of nature and society, considers the natural environment as his home, which needs to be taken care of and protected, it can be said that she has mastered the ecological culture.

Ecological education is a process of purposeful influence on the personality of the child in order to accumulate a positive experience of interaction with the surrounding world, the development of society's behavior in nature (the norms of environmental culture). Ecological culture is a goal-setting activity of a person, which aims at organizing and changing the natural world (objects and processes) according to their own needs and intentions. Before a person is tasked with thinking of each of his actions related to the environment, weighing all possible consequences of his activities.

Key words: culture; ecological culture; preschool education; nature; human; environment.

УДК 7843
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-1.11

О. М. Матящук

викладач фортепіано
Луцького педагогічного коледжу

В. С. Шумська

викладач фортепіано
Луцького педагогічного коледжу

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена окремим аспектам формування художньо-естетичного смаку та національної самосвідомості молодого покоління на заняттях музичного мистецтва. Зазначено, що музичне мистецтво є могутнім інструментом у реалізації цієї мети, шляхом впливу на внутрішній світ особистості. Вказано особливе місце музики у формуванні духовної культури особистості. Доведено, що вся система музичного впливу ґрунтується на глибоких національно-теоретичних засадах, що дають напрям розвитку здібностей і характеру майбутнього громадянина України.

Розкрито основні функції та роль музичного мистецтва. Описано деякі аспекти методики формування естетичної та духовної культури молодого покоління. В статті доводиться, що використання музики в процесі виховання – є одним із найважливіших завдань педагогіки. Варто провести паралель між завданнями музичного виховання дітей та завданнями загальнокультурного виховання громадян України: естетичного, морального, розумового, фізичного. Зазначається, що низка корифеїв української педагогіки наполягають на провідній ролі музичного мистецтва в художньо-естетичному вихованні молоді; у зверненні до українських музичних творів крізь призму її життєвих зв'язків з духовним, матеріальним та практичним світом народу, у розкритті естетичного змісту музики.

Доцільно підкреслити роль музичного мистецтва у специфічній формі колективної лікувальної педагогіки. У цьому випадку вона спрямована на корекцію особистісних особливостей «важких» підлітків у колективі однолітків. Використовується хорівий спів, гра в музичному колективі. Атмосфера прийняття, розуміння в групі однолітків, енергія колективу дає сили підлітку подолати свої проблеми й отримати підтримку.

Описана методика, направлена на формування української національної самосвідомості засобами музичного мистецтва, передбачає поступове ускладнення завдань художнього оцінювання сучасного світу, музичних творів та реалізації себе в соціумі, через залучення молоді до музичної діяльності. Багато численних дослідників музичного впливу на розвиток дітей вважають, що в галузі мистецького виховання чинне місце слід віддати вихованню й розумінню свого національного мистецтва, бо Україна дуже багата на такі досягнення.

Ключові слова: художній образ, художньо-образне мислення, теорія, загальномузичний, духовний розвиток, засоби виховання, виховний вплив, музика, музичне мистецтво, особистість, духовна культура.

Постановка проблеми. Сучасна освіта – потужний чинник виховання майбутніх громадян України. Одним із основних завдань мистецьких закладів освіти є формування світогляду кожної молодої особистості. Музичне мистецтво – один із найважливіших і наймогутніших засобів виховання та формування творчо розвиненої, естетично й художньо вихованої особистості, яка могла б стати творцем сучасної української культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Видатні вчені та діячі культури, фундатори педагогічної науки у своїх працях неодноразово наголошували на значенні музичного мистецтва в процесі виховання особистості. Уся спадщина відомих композиторів, таких як С. Воробкевич, А. Вахнянин, Д. Кабалевський, К. Стеценко яскраво і перекон-

ливо базується на виховному потенціалі музичного мистецтва. Впливу музики на естетичний розвиток та формування внутрішнього світу підростаючого покоління присвячені наукові дослідження Б. Асаф'єва, О. Апраксіна, О. Костюка, Г. Падалки, А. Лащенко, О. Ростовського, О. Рудницької. Дослідники дитячої творчості Н. Ветлугіна, Л. Масол, М. Миропольська, О. Радинова, Б. Теплов, В. Шацька науково доводили, що музика має велику силу естетичного й художнього впливу на самосвідомість особистості, визначає напрям розвитку мистецьких смаків, інтересів, поглядів на красу й закладає фундамент музичної культури на все доросле життя. Тлумачення самої природи музичного мистецтва для дитячого розвитку цікаво описується в працях О. Гайдамаки, О. Радинова, К. Боякова, С. Фадєєва. Зазначені

дослідники доводять, що діти здатні емоційно відгукуватися на твори музичного мистецтва й адекватно сприймати їхній художній зміст навіть із раннього дитинства.

Формулювання цілей статті: здійснення ретроспективного аналізу ролі музичного мистецтва у формуванні національної свідомості та внутрішнього світу молоді.

Виклад основного матеріалу. Аналіз бази джерел дозволяє стверджувати, що внутрішні форми прояву художньо-естетичного ставлення до музики недостатньо дослідженні. «В руках педагога, – писав В. Сухомлинський – є могутній засіб попередження грубості, безсердечності, морального безкультур'я – це лікування музикою». В сучасних умовах музична педагогіка тривалий час працює над вирішенням питання про естетизацію викладання музики. Багато дослідників зазначають, що основа музичної науки повинна базуватися на методологічних принципах: культуровідповідність та цілісний розвиток особистості. М. Болдирьов зазначає, що особистість розвивається цілісно, у людині неможливо спочатку формувати музичні якості, а потім привчати до праці, передусім варто займатися естетичним вихованням [1, с. 11]. Автор зазначає, що уроки музики в спеціалізованому закладі загальної середньої освіти та позакласна музично-виховна робота є основними чинниками формування загальної системи національного виховання.

У руслі вивчення художньо-естетичного потенціалу музики чільне місце належить проблемі художнього сприйняття народної пісні. В. Сухомлинський зазначає, що для молоді стало потребою збиратися разом, щоб поспівати. Пісня споконвіку входила в духовне життя, пробуджувала почуття любові до Батьківщини. Значення української пісні ніколи не вичерпувалося лише красою вірша і мелодії. Педагог справедливо вважає, що педагогам потрібно звертатися до української культури, музики, народної творчості й фольклору [6, с. 190].

Дослідниця української національної культури І. Єгорова переконливо доводить, що музичне мистецтво віддзеркалює в людській свідомості цінності минулого і майбутнього, чим і впливає на багатство внутрішнього світу молоді [2, с. 57]. Аналізуючи взаємозв'язок музичного мистецтва з емоційною сферою особистості, людина розвиває самосвідомість. Автор переконливо доводить, що синтезування змісту естетичної свідомості здобутків національного музичного мистецтва та стимулювання його засобами емоційного сприйняття та розуміння минулого свого народу, фольклор сприяє формуванню національної самосвідомості та культури особистості. Дослідниця з гордістю повідомляє про те, що зі здобуттям Україною незалежності до нас починають повертатися імена

незаслужено забутих та заборонених колись видатних постатей західноукраїнського музичного мистецтва: М. Вербицького, А. Вахнянина, С. Воробкевича, І. Лаврівського, Л. Лепкого, В. Матюка, Д. Січинського. На її думку, українське національне мистецтво, на якому виросли тисячі поколінь патріотично налаштованих українців, володіє багатим духовним та творчим потенціалом. Саме в композиціях зазначених авторів відтворюється національний характер, духовний розвиток нашого народу, його ідеали, мрії та надії.

З'ясуванню специфіки сприйняття музичного твору присвятили свої наукові дослідження А. Лосєв, В. Медушевський, А. Скрябін. У них описано можливості музикотерапії для лікування внутрішнього стану особистості.

А. Болгарський, Т. Завадська, Л. Коваль, О. Олексюк переконливо доводять, що естетичні засоби впливу музичного мистецтва на особистість є найбільш дієвими тому, що формують найважливіші людські якості [4, с. 146].

У низці сучасних досліджень виокремлюємо працю І. Єгорової, яка спрямована на реалізацію завдань під час розучування та прослуховування школярами запропонованих освітньою програмою музичних творів, зокрема:

1. Для залучення дітей до українського національного мистецтва потрібно впроваджувати в освітній процес творчі набутки українських композиторів.

2. Добирати твори мистецтва з позиції історичної та ідейно-художньої цінності, беручи до уваги їхній виховний потенціал та актуальність у сьогоденні.

3. У процесі підбору музичних творів враховувати вікові особливості та емоційний стан кожної дитини.

4. Розвивати в учнів навички естетичного враження, почуття етнічної ідентичності від української музики.

5. Підвищувати самооцінку учня шляхом зіставлення себе із героями музичних творів.

6. Через український музично-пісенний репертуар ознайомлювати молодь із фольклором та культурою своєї Батьківщини.

7. Примножувати любов та повагу учнів до національної культури через професійний аналіз єдності поетичного та музичного образів.

8. Пробуджувати творчі здібності дітей та здатність позиціонувати себе як українця, виховувати у школярів почуття гордості за Україну, її історичне минуле, відроджуючи «забуті» музичні твори.

Особливу увагу в описаній методиці варто приділити, за думкою автора, саме вивченню української музичної спадщини [8, с. 435].

Цій темі присвячені роботи А. Олексюк, Л. Артемова, Л. Баренбойма, М. Євтух, О. Кононко щодо естетичного впливу засобів музичного мис-

тецтва на формування мистецьких ідеалів особистості, розвитку музичного смаку, виховання естетичних почуттів, залучення до світу музичних культурних цінностей [9, с. 116].

Сучасні вітчизняні дослідження стверджують, що музика має виховну, розвивальну, організаційну, методичну, соціалізуючу дію. Тому в системі художньо-естетичного виховання чинне місце відводиться музичному вихованню, наголошується на тому, що музика є своєрідним засобом спілкування, сприяє самопізнанню та самовираженню особистості, формуванню її світогляду.

Використання музики з метою оздоровлення душі й тіла має тисячолітню історію [5, с. 28]. Прихильники теорії афектів знали, що музика здатна висловити всі душевні пристрасті людини, покликана сприяти формуванню музичного смаку та оцінного ставлення до музики, почуттю ритму, розвитку музичних здібностей дітей, загальній емоційній чутливості, ознайомленню з найпростішими музичними поняттями і прищепленню навичок співів та музично-ритмічних рухів, збагаченню музичних вражень дітей, ознайомлення їх із різноманітними музичними творами.

Аналізу феномену музично-естетичного розвитку, який ґрунтується на адекватному сприйманні мистецтва як особливої форми суспільної свідомості та засобу естетичного впливу на особистість, присвячені праці Л. Подимова, В. Постоного та М. Шафнера, що допомагають розвинути потенційні можливості, стати культурною, рівноправною людиною сучасного суспільства.

Л. Корній, П. Маценко переконливо доводять, що багатство української народної музичної культури не можна охопити навіть за 100 років, проте постійне звернення до неї сприяє духовному збагаченню та творчій самореалізації. Недарма існує приказка, що людина, яка тримає в руках музичний інструмент, на зло не здатна [7, с. 248].

Педагогіка музичної освіти вважає, що музика, заснована на класичних і народних традиціях, завжди прагне втілити етико-естетичний ідеал, пробудити в людині добрі почуття. У сучасних складних умовах становлення нашої держави, пов'язаних із російською агресією, психотерапевти застосовують музику для емоційного лікування молоді з АТО, з проблемами емоційного розвитку: з неврозами, аутизмом (відходом від реальності у світ власних переживань), фрустрацією (незадоволеністю базових потреб у любові, прийнятті, душевного тепла).

Музикотерапія в дитячому віці має ряд відмінностей. Це обумовлено особливостями дитячої психіки. Варті уваги програми з музикотерапії дітей з емоційними проблемами таких дослідників, як Г. Гельніца, Шульц-Вульфа. Цікаві деякі із запропонованих аспектів лікувального використання музики, які здійснюються в процесі сис-

тематичного прослуховування музики, спочатку відповідному емоційному стану дитини, потім – більш спокійною й стриманою, але з радісною й оптимістичною мелодією [6, с. 127].

М. Бруно проводить зв'язок між музикотерапією й культуротерапією, пояснюючи це «творчим самовираженням». На думку дослідника, захоплення музикою завдяки задоволенню потреб особистості в самоактуалізації полегшує лікувально-педагогічну корекцію асоціальних форм поведінки, сприяє подоланню негативного асоціального досвіду, вихованню естетичних потреб [1, с. 15]. Самовираження через творчість можливе при створенні комфортного середовища, затишній, спокійній, безпечній атмосфері, що дозволяє особистості розкріпачитися, розкритися у творчому плані.

Реалізація ідей національного відродження зумовлює зростаючу значущість та якісно новий рівень музично-естетичного виховання в системі національної школи. Музично-освітній процес має свої особливості й визначає основні завдання, покликані не тільки на засвоєння знань, умінь і навичок, необхідних для музичної діяльності, а виховання національно-музичної культури учнів як частини всієї їхньої духовної культури, оздоровлення майбутнього українського суспільства.

Спеціально організований музично-освітній процес має великий потенціал. Музика має забарвлення і силу звуку, ритмічно та інтонаційно організована, може стати особливим змістом людського переживання, а не тільки засобом звернення до інших людей, за певних умов вирішувати музично-терапевтичні завдання та проблеми. В. Апрелева стверджує, що музичні образи, подібно архетипам, мають символічне значення і впливають не тільки естетично, а й психологічно [3, с. 45].

Висновки і пропозиції. Провівши ретроспективний аналіз проблеми виховного потенціалу музичного мистецтва, маємо зазначити, що музика є одним із найбільш доступних та ефективних засобів виховного впливу на особистість через свою специфіку. Усі філософи, науковці, педагоги минулого одностайні у своєму рішенні, що музичне мистецтво здатне впливати на всебічний розвиток молодого покоління, спонукає до морально-естетичного та етичного переживань, сприяє національному самовираженню, здатне пробуджувати найщиріші почуття, учить мислити, пізнавати, аналізувати, порівнювати та співпереживати, гордитися українськими традиціями.

Список використаної літератури:

1. Апрелева В.А. Осягнення змісту і сенсу музики педагогом-музикантом // Музикант-педагог: Спеціальний випуск журналу «Викладач». 2001. № 6. С. 36.

2. Вахнянска І.Л. Емоційно-естетичний розвиток молодших школярів у навчальній діяльності / І.Л. Вахнянска. Москва : Академія, 1999. 116 с.
3. Виготський Л.С. Психологія мистецтва / Л.С. Виготський, Москва : Мистецтво, 1986. 573 с.
4. Методологічна культура педагога-музиканта / За ред. Е.Б. Абдуліна. Москва : Академія, 2002. 272 с.
5. Музика душі. Вступ в музикотерапію / Упоряд. по лекціях А. Менегетті. Пер. з італійської. СПб : Союз, 1992. 87 с.
6. Музичне виховання дітей з проблемами в розвитку і корекційна ритміка: Навч. посіб. для студ. навч. закладів / К.А. Медвідь, Л.Н. Комісарова, Г.Р. Шашка / Под ред. К.А. Медвідь. Москва : ВЛАДОС, 2002. 224 с.
7. Петрушин В.І. Музична психологія / В.І. Петрушін. Москва : ВЛАДОС, 1997. 303 с.
8. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина: вибрані твори в 5 томах. Київ : Рад. шк., 1970. Т. 3. 670 с.
9. Юнг К. Психологічні типи / К. Юнг. Москва : Університетська книга, 1995. 290 с.

Matiaschchuk O., Shumska V. Psychological aspects of the influence of music art on the formation of national consciousness

The article is devoted to certain aspects of the formation of artistic and aesthetic taste and national identity of the young generation in the classroom of musical art. It is noted that musical art is a powerful tool in the realization of this goal, by influencing the inner world of a person. The special place of music in the formation of the spiritual culture of the person is indicated. It is proved that the entire system of musical influence is based on deep national theoretical foundations, which provide the direction for the development of the abilities and character of the future citizen of Ukraine. The main functions and role of musical art are revealed. Some aspects of the method of forming the aesthetic and spiritual culture of the young generation are described. The article proves that the use of music in the process of education is one of the most important tasks of pedagogy. It is necessary to draw a parallel between the tasks of musical education of children and the tasks of general cultural education of citizens of Ukraine: aesthetic, moral, mental, physical. It is noted that a number of leading figures of Ukrainian pedagogy insist on the leading role of musical art in the artistic and aesthetic education of young people; in addressing Ukrainian musical works through the prism of his life ties with the spiritual, material and practical world of the people, in revealing the aesthetic content of music. It is advisable to note the role of musical art in a specific form of collective therapeutic pedagogy. In this case, it is aimed at correcting the personality characteristics of "difficult" adolescents in a group of peers. Choral singing, playing in a musical group, etc. are used. The atmosphere of acceptance, understanding in the peer group, the energy of the collective gives the teenager the strength to overcome his problems and get support. The described method, aimed at the formation of Ukrainian national identity by means of musical art, provides for the gradual complication of the tasks of artistic assessment of the modern world, musical works and self-realization in society, through the involvement of young people in musical activities. Numerous researchers of musical influence on the development of children believe that in the field of artistic education the current place should be given to educating the taste and understanding of their national art, because Ukraine is very rich in such achievements.

Key words: *artistic image, artistic and figurative thinking, theory, general artistic, spiritual development, means of education, educational influence, music, musical art, personality, spiritual culture.*

ДІАГНОСТИКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

Статтю присвячено виявленню ефективності формування професійної культури учнів закладів професійно-технічної освіти сфери обслуговування на основі розроблених компонентів та критеріїв. Проаналізовано теоретичні підходи до трактування формування загальної та професійної культури фахівця, виокремлено компетентнісну основу конкурентоздатності майбутнього фахівця як здатність здійснювати певну діяльність у конкретних умовах. Педагогічна діагностика сформованості професійної культури ґрунтувалася на методах теоретичного аналізу педагогічних підходів до визначення критеріїв та показників професійної культури.

Перевірено доцільність розкладання цілісного педагогічного явища формування професійної культури на компоненти, які є складниками професійної культури: організаційно-цільовий, мотиваційно-ціннісний, професійно-культурологічний. Встановлено критерії сформованості визначених компонентів та запропоновано їх рівні, з яких випливають відповідні показники. Аргументовано, що організаційно-цільовий, ціннісно-мотиваційний та культурологічний компоненти у структурі конкурентоздатності майбутнього фахівця сфери обслуговування функціонально визначають характер розвитку досліджуваного феномену, оскільки формують систему стійких особистісних якостей, які відповідають суспільним нормам, забезпечують успішне виконання діяльності, детермінують професійні мотиви становлення особистості як свідомого громадянина держави.

З'ясовано рівні готовності учасників навчально-виховного процесу до організації формування професійної культури в умовах закладів професійно-технічної освіти сфери обслуговування: низький, середній та високий. Визначилася думка респондентів щодо шляхів формування професійної культури, для з'ясування доцільності внесення змін в організацію навчально-виховного процесу закладів професійно-технічної освіти сфери обслуговування з метою підвищення рівня професійної культури.

Визначено, що складовими процесу формування професійної культури фахівців сфери обслуговування виступають такі параметри: готовність учня, готовність вчителя, заходи щодо формування професійної культури фахівця.

Розглянуто мотиваційні та педагогічні умови формування професійної культури учнів закладів професійно-технічної освіти сфери обслуговування, що враховують забезпечення готовності викладачів та інженерно-педагогічних працівників до формування професійної культури; забезпечення готовності учнів до прийняття засад, правил та прийомів вияву професійної культури; формування професійно-культурологічної компетентності учнів на основі виявлених особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування та визначення її культурологічної складової в контексті соціального та навчального середовища сучасного суспільства.

Сформульовано висновки та зроблено пропозиції щодо покращення якості дидактичного та методичного супроводу вивчення гуманітарних дисциплін, акцентовано на важливості застосування у навчальному процесі інноваційних методів і форм навчання, систематичному підвищенні кваліфікації інженерно-педагогічних працівників, діагностиці рівня професійної культури учнів та визначення готовності до формування у них професійної культури, наступності формування елементів професійної культури впродовж усього періоду навчання у закладах професійно-технічної освіти сфери обслуговування.

Ключові слова: професійна культура, педагогічний експеримент, компоненти, критерії та параметри сформованості професійної культури, рівні сформованості компонентів професійної культури.

Постановка проблеми. В умовах переорієнтації суспільства на духовні цінності зростає значущість культурологічного компонента освіти. У зв'язку з цим, актуальності набуває проблема формування професійної культури учнівської молоді, зокрема розробка теоретичних і методичних засад загальнокультурного і професійного розвитку особистості майбутнього фахівця. У системі професійної підготовки фахівців спостерігаються значні відмінності в культурному компо-

ненті її змісту для фахівців різних професій, що коливаються від достатньо вагомого значення культури до майже невідчутної його ролі. Основою визначення змісту професійної освіти фахівця будь-якої галузі є модель його професійної діяльності, поведінки. Одним із елементів цієї моделі виступає професійна культура. Все частіше ринок формує замовлення на фахівців, які не лише досконало володіють своїм фахом, а й є носіями низки конкретних якостей, серед яких чільне місце

посідають творчість, ініціативність, наполегливість, лідерство тощо.

У цьому контексті залишаються нерозв'язаними суперечності між соціальними вимогами до професійної культури робітника і реальним її рівнем у випускників закладів професійно-технічної освіти; необхідністю передачі молоді емоційно-ціннісного досвіду та недостатньою мотивацією учнів вищих професійних училищ до сприйняття професійної культури через перевантаження учнів принципами споживацтва порівняно з творчими установками відносно життя і культури; інтегративним характером професійної культури та фрагментарністю її формування у навчально-виховному процесі закладів професійно-технічної освіти; об'єктивною необхідністю формування професійної культури фахівців сфери обслуговування і недостатньою підготовкою викладачів до цієї діяльності; потребами та реальним рівнем науково-методичного забезпечення формування професійної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науково-педагогічній літературі відображена низка питань щодо формування загальної та професійної культури фахівця (Г. Балл [1], С. Гончаренко [2], П. Гуревич [3], І. Зязюн [4]), професійної культури учнів професійно-технічних навчальних закладів (О. Траверсе [5], В. Орлов [6]). Досліджувалися питання професійної етики майстра виробничого навчання (О. Кривошеєва [7]), професійно-педагогічної культури майбутнього наставника (Т. Сидоренко [8], Т. Ткаченко [9]), моральної культури учнів профтехучилищ, зорієнтованих на народні традиції (Н. Заячківська [10]) тощо. Окреслені суперечності та вивчення стану теорії і практики роблеми вимагають зміни підходів до підготовки фахівців сфери обслуговування, що і зумовило вибір теми запропонованої статті.

Мета статті – виявити ефективність формування професійної культури учнів закладів професійно-технічної освіти сфери обслуговування на основі розроблених компонентів та критеріїв.

Виклад основного матеріалу. Як зазначив відомий український педагог С. Гончаренко: «Педагогічний експеримент – загальнонауковий метод пізнання, який дає можливість одержати нові знання про причинно-наслідкові відношення між педагогічними факторами, умовами, процесами за рахунок планомірного маніпулювання одним або кількома дійсними (факторами) і реєстрації відповідних змін у поведінці об'єкта чи системи, які вивчаються».

Педагогічна практика все більше спирається на наукові знання, тобто дані, здобуті компетентними людьми, які застосовують спеціальні прилади, наукові методи пізнання. Одержання науко-

вої інформації пов'язано з розв'язанням не лише теоретичних і логічних задач, а й емпіричних.

Експеримент – один зі спеціальних методів наукового пізнання в педагогіці. З його допомогою виявляються, старанно вивчаються і точно описуються факти, пов'язані з об'єктами вивчення» [2, с. 174].

Під час експерименту було перевірено доцільність розкладання цілісного педагогічного явища формування професійної культури на компоненти, які є складниками професійної культури: організаційно-цільовий, мотиваційно-ціннісний, професійно-культурологічний. Вони формуються у процесі професійного навчання, тому під час експерименту вивчалися способи організації навчально-пізнавального процесу учнів закладів професійно-технічної освіти сфери обслуговування.

Педагогічна діагностика сформованості професійної культури ґрунтувалася на методах теоретичного аналізу педагогічних підходів до визначення критеріїв та показників професійної культури. Формування професійної культури спирається на критерії формування кожного з компонентів.

На основі її 3-компонентної структури запропоновано такі критерії сформованості професійної культури учнів закладів професійно-технічної освіти сфери обслуговування:

1) критерій сформованості організаційно-цільового компонента (досліджувалися знання універсальних композиційних закономірностей і виражальних засобів, знання про культуру на міждисциплінарному рівні; обізнаність із її функціями і змістом; уміння здійснювати культурологічний аналіз ситуацій тощо);

2) критерій сформованості мотиваційно-ціннісного компонента (досліджувалася здатність адекватно сприймати професійні ситуації, відчувати особливості ситуації; бачити позитивне в дійсності; володіти культурою спілкування тощо);

3) критерій сформованості професійно-культурологічного компонента (досліджувалися вміння створювати позитивні ситуації в різних видах професійної діяльності).

Разом із тим, критерії сформованості професійної культури можна трактувати набагато ширше, що також досліджувалося у процесі експерименту.

Важливим етапом дослідження було обґрунтування рівнів сформованості компонентів на основі встановлених критеріїв.

Критерії сформованості двох перших компонентів (допоміжних): організаційно-цільового та мотиваційно-ціннісного визначалися за принципом: «сформовано» – «не сформовано», причому критерії сформованості кожного з компонентів були заздалегідь передбачені:

1) обсягом культурологічних знань педагога, умінням створити відповідні педагогічні ситуації, оцінити загалом культурологічний рівень учня;

2) наявністю мотивації освоєння культурологічних знань учня, умінням дати об'єктивну аксіологічну та культурологічну оцінку об'єкта чи ситуації (життєвій, ЗМІ, навчальній, професійній тощо.)

Критерій сформованості третього, професійно-культурологічного, компонента передбачає три рівні: низький рівень – елементарна зовнішня професійна культура; середній рівень – нормальна для конкретного суспільства зовнішня професійна культура з елементами внутрішньої; високий рівень – висока зовнішня і внутрішня культура професіонала.

Таким чином, виокремлено три рівні сформованості професійної культури учнів закладів професійно-технічної освіти сфери обслуговування, з яких впливають такі показники:

1. Для низького рівня професійної культури характерне слабе усвідомлення професійного обов'язку і значення майбутньої професійної діяльності; чітко виявляється суто меркантильна мотивація професійної діяльності; знання основ професійної культури слабкі; важко налагоджуються стосунки із клієнтами, колегами, адміністрацією, і як наслідок цього, – часті конфлікти; слабе володіння мовленнєвим етикетом, невміння вести ділову бесіду, переговори, ділове листування тощо; надмірна самовпевненість; нехтування вимогами професійної етики, відсутність бажання підвищити власний рівень професійної етики.

2. Середній рівень показує усвідомлення значення своєї професійної діяльності. Однак, уявлення про професійний обов'язок недостатнє; спостерігається переважання професійно-ціннісних та меркантильних мотивів; знання основ професійної культури достатні для здійснення професійної діяльності; наявне уміння дотримуватися вимог професійної етики у стандартних ситуаціях професійного спілкування, але у нестандартних ситуаціях часто спостерігається розгубленість; стосунки із колегами, клієнтами, адміністрацією налагоджені на належному рівні; відчуються труднощі у володінні формулами мовленнєвого етикету, проте знання норм етикету в цілому хороше; присутнє прагнення підвищити власний рівень професійної етики.

3. Високий рівень оволодіння професійною культурою передбачає усвідомлення значимості своєї професії та відповідальності за наслідки своєї діяльності, бажання працювати не лише задля власного добробуту, але й на благо суспільства; міцні знання основ професійної культури; свідоме дотримання норм професійної культури у процесі професійної діяльності; вміння ефективно будувати свої стосунки із клієнтами, колегами, адміністрацією; вміння користуватися мовленнє-

вим етикетом, вести ділову бесіду та телефонну розмову, ділове листування тощо; дотримуватися вимог етикету, бажання підвищити рівень професійної культури.

У процесі констатувального експерименту з'ясувалися рівні готовності учасників навчально-виховного процесу до організації формування професійної культури в умовах закладів професійно-технічної освіти.

Як зазначено вище, на цьому етапі проводилися роботи із визначення рівня професійної культури, з'ясування необхідності формування професійної культури, визначення можливостей впливу на цей процес. З цією метою учасникам експериментальної роботи було запропоновано пройти анонімне анкетування, результати якого наводяться нижче.

Для визначення необхідності формування професійної культури фахівця сфери обслуговування респондентам було поставлене запитання: «Наскільки важливим, на Вашу думку, є формування професійної культури фахівців сфери обслуговування?

- а) не важливим (1 бал);
- б) швидше не важливим, ніж важливим (2 бали);
- в) швидше важливим, ніж ні (3 бали);
- г) важливим (4 бали);
- д) принципово важливим (5 балів)».

Порівняльний аналіз свідчить про те, що незважаючи на низьку оцінку учнями важливості формування професійної культури, вони підсвідомо розуміють важливість цього компонента у структурі фахівця сфери обслуговування. Щодо випускників, тут очевидним є розуміння важливості формування професійної культури, оскільки з відповідними проблемами вони зустрічаються у повсякденній практиці надання послуг під час виконання своїх службових обов'язків. Слід також зазначити, що певний відсоток інженерно-педагогічних працівників поставили культурний компонент чи не на остатнє місце у структурі фахівця сфери обслуговування. Це доводить необхідність роботи не тільки з учнями, а й з викладацьким складом щодо підняття розуміння професійно-культурологічного компонента.

Наступним питанням анкети намагалися визначити думку респондентів щодо шляхів формування професійної культури, щоб визначити доцільність внесення змін в організацію навчально-виховного процесу з метою підвищення рівня професійної культури. Під час аналізу результатів виявилось, що значна частина учнів (33%) і більшість педагогів (53%) схиляються до думки, що культурологічний компонент професійної культури фахівця сфери обслуговування цілком прийнятно формувати під час навчально-виховного процесу у закладах професійно-технічної освіти. Деяко іншою виявилася думка випускників (41%) і

роботодавців (38%), які стверджують про доцільність забезпечення готовності до сприйняття культурних цінностей. Водночас самі учні і педагоги недооцінюють цей фактор (відповідно лише 24% і 18%). Знайшли підтримку 15% учнів, 19% педагогів, 21% випускників і 17% роботодавців положення щодо підняття рівня самоосвіти. Важливе місце у формуванні професійної культури виховним позаурочним заходам віддають учні (18%). Найменшу підтримку отримали факультативні заняття (10% учнів, 4% педагогів, 5% випускників і 7% роботодавців). Це зрозуміло, адже у проведенні цих занять часто не зацікавлені ані викладачі (робота на громадських засадах, без оплати), ані учні (додаткове навантаження у позаурочний час). З низьким рівнем впливу на формування професійної культури шляхом виховних позаурочних заходів погодилося близько 15% опитаних (узагальнені результати наведено у таблиці 1).

Таблиця 1
Розподіл респондентів за шляхами впливу на формування професійної культури у навчальному закладі (у відсотках)

№	Шлях впливу	Учні	Педагоги	Випускники	Роботодавці
1	Навчально-виховний процес у закладах професійно-технічної освіти	33	53	22	26
2	Виховні позаурочні заходи	18	6	11	12
3	Організація факультативних занять	10	4	5	7
4	Підняття рівня самоосвіти	15	19	21	17
5	Забезпечення готовності до сприйняття культурних цінностей	24	18	41	38

Паралельно було визначено перспективи покращення рівня цієї готовності. Причому важливо було почути думку як безпосередніх учасників навчального процесу, так і осіб, зацікавлених у високому рівні професійної культури фахівців сфери обслуговування. З цієї метою пропонувалося таке запитання: «Чи можна покращити рівень цієї готовності?»

а) ні, оскільки існує багато чинників впливу (1 бал);

б) швидше ні, ніж так (2 бали);

в) швидше так, ніж ні (3 бали);

г) так, але це потребує певних зусиль (4 бали);

д) можна і це не важко реалізувати (5 балів)».

Цікаво, що учні вважають себе готовими до процесів формування професійної культури практично на 50%, у той час як викладачі виокремлюють лише близько 30% таких учнів. Це засвідчує той факт, що існує завищена самооцінка куль-

турного рівня, яка з часом переростає у низький реальний рівень професійної культури фахівця на момент закінчення навчального закладу. Майже 75% вчителів вважають себе готовими до роботи з підвищення рівня професійної культури своїх вихованців, тоді як учні вважають, що лише половина викладачів можуть вважатися готовими до такого виду діяльності. В якості додаткових аргументів учні наводили недостатньо високий культурний рівень окремих викладачів, ставлення до учнів, стереотипи у їх роботі. Водночас 72% учнів і 67% вчителів вважають, що рівень готовності можна покращити, незважаючи на наявність об'єктивних та суб'єктивних чинників. Виходячи з наведеного аналізу відповідей на питання, зазначаємо необхідність відповідної роботи щодо формування організаційно-цільового і мотиваційно-ціннісного критеріїв формування професійної культури фахівців сфери обслуговування.

Складовими процесу формування професійної культури фахівців сфери обслуговування виступають такі параметри: готовність учня, готовність вчителя, заходи щодо формування професійної культури фахівця.

Таким чином, вивчення сучасного стану процесу формування професійної культури у закладах професійно-технічної освіти сфери обслуговування за допомогою анкетування та бесід з учнями, інженерно-педагогічними працівниками, працедавцями та випускниками, аналіз Державних стандартів дозволили сформулювати такі висновки:

1. Традиційна система викладання циклу гуманітарних дисциплін у закладах професійно-технічної освіти не повною мірою сприяє формуванню та підвищенню рівня професійної культури відповідно до запитів суспільної думки.

2. Реальною можливістю підвищення рівня професійної культури під час навчання у закладах професійно-технічної освіти сфері обслуговування є:

– покращення якості дидактичного та методичного супроводу вивчення гуманітарних дисциплін (відсутні сучасні засоби навчання на заняттях гуманітарного циклу, які б дозволили переглянути музейні експонати, експозиції виставок, матеріали на електронних носіях у вигляді фільмів та презентацій, які поширюються значними темпами);

– внесення змін у систему викладання гуманітарних дисциплін із метою підвищення якості й актуальності навчального матеріалу, професійного і практичного його скерування, врахування світоглядних аспектів;

– наступність елементів професійної культури впродовж усього періоду навчання (цикл гуманітарних дисциплін вивчається на перших курсах, а потім його немає, тому необхідно елементи культурологічних знань інтегрувати у професійну під-

Таблиця 2

**Сформованість професійної культури учнів ВПУ сфери обслуговування
(на базі зважених коефіцієнтів кваліметричної моделі)**

№	Компонент професійної культури	Вага компонента	Низький	Середній	Високий	Сума
			32,5	52,1	15,4	
1	<i>організаційно-цільовий</i>	0,30	9,73	15,60	4,61	29,95
			46,90	44,40	8,70	100,00
2	<i>ціннісно-мотиваційний</i>	0,37	17,45	16,52	3,24	37,20
			53,10	39,20	7,70	100,00
3	<i>професійно-культурологічний</i>	0,33	17,44	12,88	2,53	32,85
			44,62	45,00	10,38	100,00

готовку, проходження виробничої практики, виконання випускних кваліфікаційних робіт);

– застосування у навчальному процесі інноваційних методів і форм навчання (зокрема роботу у групах, виконання проектів, розробку презентацій тощо);

– систематичне підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників;

– діагностика рівня професійної культури учнів та визначення готовності до формування у них професійної культури.

Таким чином, засвідчено, що серед учнів закладів професійно-технічної освіти сфери обслуговування лише 7,7% можуть претендувати в майбутньому на отримання робочого місця, адже сформованості саме цього компонента професійної культури приділяється найбільша увага працеводців. Понад половина учнів (53,1%), приходячи у стіни закладів професійно-технічної освіти, мають низький рівень теоретико-культурологічних знань, не уявляють кваліфікаційних вимог до фахівця, не володіють комунікативною культурою, не розуміють суті професійної культури, не вміють працювати над власним розвитком.

Визначимо загальний рівень сформованості професійної культури учнів закладів професійно-технічної освіти сфери обслуговування шляхом зважених коефіцієнтів кваліметричної моделі на підставі визначених критеріїв

$$\text{ПКМС F (x)} = 0,2995 \text{ ОЦК} + 0,3720 \text{ МЦК} + 0,3285 \text{ ПКК}$$

Результати дослідної роботи під час констатувальної складової експерименту практично відображають одну тенденцію – низький рівень сформованості професійної культури учнів закладів професійно-технічної освіти сфери обслуговування.

Висновки і пропозиції. Виявлено, що система підготовки і перепідготовки інженерно-педагогічних працівників не забезпечує належної готовності до здійснення ефективної навчально-пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на формування професійної культури, оскільки не формує налаштованості на інноваційні форми і методи організації такої роботи, не сприяє засвоєнню знань, роз-

витку необхідних для цього професійних якостей. Зафіксовано також низький рівень готовності учнів до сприйняття теоретико-культурологічних знань, які є основою формування професійної культури майбутнього фахівця.

Аналіз результатів дослідження дав змогу зробити висновок, що значна частина учасників навчально-виховного процесу у закладах професійно-технічної освіти сфери обслуговування (учні та інженерно-педагогічні працівники) відчувають труднощі, пов'язані з організацією діяльності учнів щодо формування професійної культури майбутнього фахівця сфери обслуговування. Як свідчать результати експерименту, виникла гостра необхідність удосконалення професійної підготовки учнів закладів професійно-технічної освіти у контексті формування професійної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування та розробки умов та шляхів їх реалізації. Тому до подальших напрямів дослідження варто віднести побудову відповідної моделі та перевірку її ефективності на практиці.

Список використаної літератури:

1. Балл О.Г. Гуманізація загальної і професійної освіти: спеціальна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія / І.А. Зязюн. Київ : ВІПОЛ, 2000. С. 134–157.
2. Гончаренко С. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
3. Гуревич П. С. Філософські ракурси культури. Москва: Изд-во Омега-Л, 2009. – 427 с.
4. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. Черкаси : ЧНУ, 2008. 608 с.
5. Траверсе О. О. Професійна культура як інтегративний чинник фахової підготовки і виховання учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Педагогіка і психологія професійної освіти : результати досліджень і перспективи* : зб. наук. праць / за редакцією І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. Київ : НТУ «ХПІ», 2003. С. 238–243.

6. Орлов В. Професійна культура учня ПТУ. *Професійно-технічна освіта*. 1999. № 2 (4). С. 12–14.
7. Кривошеєва О. І. Формування професійної етики майстрів виробничого навчання в професійно-технічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2007. 20 с.
8. Сидоренко Т. Д. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя у процесі навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Кривий Ріг, 2002. 20 с.
9. Ткаченко Т. В. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Харків, 2000. 22 с.
10. Заячківська Н. М. Формування моральної культури учнів профтехучилищ на народних традиціях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1995. 24 с.

Ruziak T. Diagnostics of the effectiveness of the professional culture of students of vocational schools of service sphere

The article is devoted to revealing of efficiency of professional culture of students of establishments of vocational-technical education on the basis of developed components and criteria. Theoretical approaches to interpretation of education of general and professional culture of specialist are analyzed, the basis of competence of future specialist competitiveness as ability to carry out certain activities in Specific conditions. Pedagogical diagnostics of formation of professional culture was based on methods of theoretical analysis of pedagogical approaches to definition of criteria and indicators of professional culture.

The expediency of decomposition of integral pedagogical phenomenon of formation of professional culture on components constituting professional culture is checked: organizational-purposeful, motivational-axiological, Professional-cultural and cultubological. The criteria for formation of certain components are set and the levels from which the corresponding indices derive are suggested. It is submitted that organizational-purposeful, motivational-axiological and cultubological components in the structure of competitiveness of the future service specialists determine the nature of development of the investigated phenomena, Because they form a system of stable personal qualities that meet social norms, ensure the successful performance of activities determined by professional motives for the formation of personality as a conscious citizen state.

The level of readiness of participants of educational process to organize formation of professional culture in sphere of vocational-educational establishments is determined: low, average and high. The opinion of respondents on ways of formation of a professional culture, on expediency of amendment in organization of educational process of vocational and technical educational institutions for increase of service level with the purpose of increase Professional culture.

It is determined that components of professional culture of service specialists are the following parameters: readiness of pupil, readiness of teacher, measures on formation of professional culture of specialist.

Motivational and pedagogical conditions of formation of professional culture of pupils of vocational and technical education in service sphere are considered, taking into account readiness of teachers and engineering workers to form Professional culture; Ensuring students ' readiness to perceive principles, rules and methods of manifestation of professional culture; Formation of professional and cultulogological competences of pupils on the basis of the revealed peculiarities of professional training of future specialists of service sphere and definition of its cultulogological constituents in context Social and educational environment of modern society.

The conclusions and proposals were formulated with the aim of improving the quality of didactic and methodical support for the study of humanitarian disciplines, emphasizing the importance of the application of innovative methods and forms of education in the educational process, systematic Training of engineering-pedagogical personnel, diagnostics of level of professional culture of pupils and readiness to formation of their professional culture, continuity of formation of elements of professional culture during a period of training In vocational and technical educational institutions in the service sector.

Key words: Professional culture, pedagogical experiment, components, criteria and parameters of professional culture, level of formation of components of professional culture.

УДК 378.01:159.9-051
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-1.13

В. В. Синишина

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИМОГ

Професія психолога в останні роки в нашій країні стала однією із найзатребуваніших і найпопулярніших. Це свідчення того, що психологічна наука стала соціально визнаною, у суспільстві з'явилася потреба у професії психолога. Розвиток практичної психології зумовив необхідність підготовки психолога-практика та здійснення правильного професійного відбору, що зазвичай вимагає проведення різнопланових заходів та спостережень протягом тривалого часу.

Необхідність підготовки практичного психолога передбачає визначення низки вимог, що висувуються до представників цієї професії, зокрема до необхідних якостей, які забезпечують успіх професійної діяльності. Зміст навчання обов'язково має передбачати формування особистості практикуючого психолога, зміну внутрішньої психічної структури суб'єкта навчання, оскільки основним інструментом у роботі практичного психолога є він сам.

Специфіка професії психолога визначається змістом його діяльності як фахівця, який контактує із внутрішнім світом іншої людини під час вирішення практичних професійних завдань. Необхідно, щоб психолог мав особистісні характеристики, які допомогли б створити максимально сприятливі умови для розвитку самосвідомості і здійснення особистісних змін клієнта, що звернувся за психологічною допомогою.

У статті розглянуто питання спеціалізованої підготовки майбутніх практичних психологів, психологів-консультантів, психотерапевтів; проаналізовано особливості підготовки практичних психологів у вітчизняній і зарубіжній вищій школі. Піднімається проблема необхідності спеціалізованої практичної підготовки майбутнього психолога залежно від підготовки для роботи в тій чи іншій сфері – туристичній, освітній, виробничій, банківській та інших сферах практичної психологічної діяльності. Наприклад, підготовка психолога до роботи в туристичній сфері повинна обов'язково передбачати вміння і навички роботи з персоналом у сфері туристичного бізнесу та клієнтами – споживачами туристичних послуг; для майбутньої професійної діяльності психолога у сфері реклами необхідні знання психології реклами; для психолога військової частини необхідні зовсім інші вміння і навички (як допомогти призовникам швидко й ефективно адаптуватися до нових умов – умов військової служби тощо).

Ключові слова: професія, професійна підготовка, майбутні практичні психологи, психологічна освіта, спеціалізована підготовка.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Професійна освіта є процесом і результатом професійного становлення і розвитку особистості щодо оволодіння спеціальними знаннями, вміннями і навичками, а також компетенціями конкретних спеціальностей і професій [8, с. 144]. Професійна підготовка передбачає не лише сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, які дають змогу якісно виконувати ту чи іншу професійну діяльність, а й переосмислення основних складових професійної компетентності майбутнього фахівця [5, с. 23]. Професія задає змістовні характеристики професійної діяльності, окреслюючи специфічні особливості професійної підготовки майбутнього фахівця.

Особливості професійної підготовки практичних психологів, цілі, структуру навчання психології значною мірою визначаються соціальним замовленням суспільства згідно з сучасними вимогами, національною системою освіти, традиціями, рівнем розвитку і статусом психології як науки, еко-

номічними та політичними чинниками. Існуючі тенденції розвитку психології певним чином відображаються у змісті психологічних дисциплін, які викладаються студентам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багатоаспектні проблеми психологічної освіти розглядаються психологами-науковцями, практиками, а також експертами із суміжних наук. Проблема підготовки практичних психологів постає предметом обговорення не лише в середовищі фахівців психології, а й у наукових колах педагогів, медиків, філософів. Так, науковці здійснюють комплексні дослідження, присвячені вивченню особистості психолога (Г. Абрамова, А. Бондаренко, А. Деркач, І. Дубровіна, С. Максименко, Л. Собчик), процесу професійного становлення практичних психологів, які працюють у різних сферах (Т. Буякас, І. Вачков, В. Рибалко, А. Сергєєва), проблем, пов'язаних із підготовкою фахівців психологічного профілю у вищій школі (Т. Вілужаніна, Ж. Вірна, Л. Долінська,

Л. Терлецька, Н. Чепельова, Т. Яценко). Однак нині виникає об'єктивна потреба у виявленні та аналізі закономірностей і специфічних особливостей підготовки майбутніх практичних психологів з урахуванням сучасних вимог і тенденцій.

Мета статті. Головною метою статті є виявлення і характеристика основних аспектів проблеми професійної підготовки майбутніх практичних психологів у сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Як показує практика, значна кількість абітурієнтів, які вступають на психологічні спеціальності, та студентів, які лише починають навчання за спеціальністю «Практична психологія», уявляють собі майбутню професію, її особливості дуже відносно, часто ґрунтуючись на свого роду міфах або стереотипах (наприклад, психолог-мудрець, який досконало знає самого себе, вміє керувати думками, почуттями, поведінкою інших, від природи наділений особливими здібностями щодо спілкування з іншими тощо), іміджем і висловлюваннями психологів, запрошених на різні телепередачі, де вони, по суті, виступають як популяризатори [2, с. 98]. Абітурієнти, що вступають на психологічні спеціальності та не відвідували курси спеціальної попередньої підготовки, як правило, здебільшого орієнтуються на один або кілька згаданих міфів чи стереотипів (наприклад, бажання навчитися володіти собою або допомагати людям, ефективніше спілкуватися з іншими).

У професії особистість прагне реалізувати наявний потенціал, орієнтуючись на інших людей (на суспільство), а справжній професіонал у результаті стверджує самого себе як сформовану особистість. Усе це надзвичайно актуально для професії «Практичний психолог», оскільки ця професія зорієнтована на допомогу іншим людям у вирішенні їхніх життєвих, особистісних та професійних проблем. Тому вибір саме психологічної професії передбачає гуманітарну орієнтацію, тоді як інші професії допускають і більш прагматичні орієнтації.

Психологічні проблеми пронизують усе життя, тому професійна діяльність психолога торкається практично всіх сфер життєдіяльності людини [4, с. 412]. Однак тут відразу ж виникають питання: хто визначає, якими проблемами має займатися психолог, як психолог повинен вирішувати наявні психологічні проблеми та визначати форми, методи й умови професійної психологічної діяльності.

Однією з актуальних проблем практичної психології на сучасному етапі є проблема підготовки фахівців-практиків, які володіють різними ефективними технологіями надання психологічної допомоги в різних сферах – освіті, виробничій і підприємницькій діяльності тощо. Як доцільно зазначає Ю. Вінтюк, після закінчення закладу вищої освіти,

колишній студент, а зараз шкільний психолог або психолог будь-якої фірми, військової частини, володіє, зазвичай, теоретичними знаннями, необхідними практичному психологу, однак у нього недостатньо багажу практичних умінь і навичок роботи саме в цій сфері [2, с. 97]. Тобто, у професійній підготовці практичних психологів недостатньо розробленим є саме практичний аспект.

Це зумовлено тим, що в Україні практично не існує інших форм базової підготовки психологів, окрім системи вищої освіти. Така ситуація характерна і для інших країн, де терміни навчання професійних психологів варіюються, однак тривають не менше п'яти років. Варто зауважити, що в Україні існує очна, очно-заочна та заочна форми навчання психологів, а нещодавно почала з'являтися й дистанційна (в мережі Інтернет таких пропозицій можна зустріти значну кількість) [3, с. 70]. Однак, повноцінне формування професіонала-практика передбачає збільшення частки очного навчання. Це унеможливує освоєння психології в інших формах, однак студенти повинні чітко усвідомлювати необхідність навчання «протягом всього життя» і після закінчення навчального закладу «добирати» практичні вміння і навички під керівництвом досвідчених професіоналів-практиків, наприклад, на стажуваннях, семінарах-практикумах, майстер-класах, де є можливість навчатися у досвідчених професіоналів-психологів і знайомитися з різноманітністю методик, технологій, особливостями їхнього використання в психологічній практиці [1, с. 301].

Сучасна психологічна освіта все ж змінюється на краще (з'являються спеціальні підручники, навчальні посібники, відкриваються відповідні факультети, кафедри, студентам пропонується більше тренінгових і практичних занять). Однак, актуальною залишається спеціалізована практична підготовка психологів щодо психологічного консультування та психотерапії, яка б відповідала світовим стандартам і була офіційно визнана в Україні.

Наразі відомо більше двохсот різних технік, які використовуються в психологічному консультуванні та психотерапії. Практикуючі психологи прагнуть не стільки оволодіти якомога більшою кількістю психотехнічних прийомів, скільки визначитися в своїх перевагах щодо тієї чи іншої з відомих психотерапевтичних концепцій і послідовно просуватися в засвоєнні її теоретичних принципів і практичних методів [7, с. 16]. Спостерігається тенденція до якісного зростання професійного рівня майбутніх фахівців психології. Тому для майбутніх практичних психологів перш ніж визначитися, який напрям краще обрати, потрібно засвоїти особливості, сутнісні характеристики того чи іншого напряму психологічного консультування і психотерапії, особливості застосування теоретичних

положень тієї чи іншої психологічної концепції на практиці.

З огляду на це, важливим моментом у професійній підготовці майбутніх практичних психологів є практична підготовка, яка передбачає ознайомлення студентів з основами психологічного консультування та корекції, методикою організації соціально-психологічного тренінгу, психолого-педагогічної терапії, проведення психодіагностики. У межах практичної підготовки майбутніх психологів також важливим є засвоєння студентами основних напрямів зарубіжної (психодинамічний, поведінковий, когнітивний напрями, гуманістична психотерапія тощо) і вітчизняної консультативної та терапевтичної психології; специфіки консультування і корекції учнів різного віку (молодшого шкільного, середньої ланки, учнів старших класів) [5, с. 22].

В сучасних умовах актуалізувалася потреба суспільства у спеціалізованій системі навчання, яка б забезпечувала професійну підготовку фахівців із різних напрямів і за своїм рівнем була адекватною світовим зразкам: туристична сфера, підприємницька сфера, сфера сімейних відносин тощо. У межах психологічного консультування психологи допускають ті чи інші помилки, які зумовлені двома основними причинами:

1) значна кількість фахівців, особливо молодих, вважають, що для того, щоб провести консультацію, потрібно просто вислухати клієнта, дати йому пораду і відтак його проблема буде вирішена. Серед деяких психологів побутує думка, хоча вона і не афішується, що консультування – один із найлегших видів робіт у психології. Саме тому неефективне консультування пов'язано, передусім, з недостатністю практичного досвіду у психолога-консультанта;

2) щоб успішно консультувати, психолог повинен володіти певними особистісними яостями, що також не завжди враховується освітньою установою, яка здійснює підготовку практичних психологів та роботодавцем. Тому ефективно консультувати, здійснювати ефективну професійну діяльність у сфері психологічного консультування можуть далеко не всі психологи.

Система підготовки психологів-консультантів і психотерапевтів у західних країнах та США, де інститут психологічної допомоги вже давно сформувався, характеризується високими вимогами, по-перше, до рівня професійних знань і вмінь майбутніх фахівців, по-друге, до їхніх особистісних якостей. У зв'язку з цим професійна підготовка відрізняється тривалістю і багатоступеневістю. Допускаються до навчання з психологічного консультування та психотерапії особи, які мають базову (вищу) освіту в галузі психології, медицини, соціальної роботи. Тоді як право на практику психолога-консультанта отримують особи,

які пройшли спеціальну (зазвичай дворічну) програму щодо клінічної психології та психологічного консультування [1, с. 277]. Для отримання права на психотерапевтичну діяльність потрібно пройти 3- або 4-річне навчання в спеціальному психотерапевтичному інституті, де студенти виконують три програми:

– власне навчальна підготовка у сфері теорії та методів психотерапії;

– досвід самопізнання в навчальній групі та проходження персональної психотерапії у кваліфікованого психотерапевта в якості клієнта;

– проведення самостійної роботи з клієнтом під супервізором фахівця – викладача інституту [1, с. 360].

Повертаючись до вітчизняної практичної психології і проблеми підготовки фахівців у сфері психологічного консультування і психотерапії, зазначу, що ця проблема має два важливі аспекти: перший пов'язаний зі змістом відповідного навчання, другий – з локалізацією і сертифікацією фахівців. З огляду на актуальну потребу практикуючих психологів у якісній психоконсультативній і психотерапевтичній підготовці, припускаю, що завданням сучасної практичної психології є популяризація вітчизняних і адаптація кращих моделей зарубіжного досвіду професійної освіти з урахуванням зазначених вище тенденцій її розвитку.

Вирішення цієї ситуації, як і інших проблемних питань спеціалізованої підготовки у сфері психології, пов'язане з розробкою і прийняттям в Україні Положення щодо професійної діяльності в сфері психологічного консультування та психотерапії, яке б регламентувало обсяг і характер підготовки фахівців психологічного напрямку. Відсутність такого Положення дає змогу непрофесіоналам у спотвореному вигляді, зі значними помилками, нібито володіючи методикою того чи іншого напрямку психологічного консультування і психотерапії, комфортно почувати себе, обманюючи клієнтів, спекулювати на ринку психологічних послуг [6, с. 179].

Професія «психолог» належить до так званої «соціономічної» групи професій (зорієнтованої на суспільні проблеми, проблеми соціалізації особистості) і передбачає спілкування з найрізноманітнішими людьми. Отже, психологу необхідно формувати в собі готовність розуміти різних людей, орієнтуватися в різних способах їхньої життєдіяльності, зокрема і вміння орієнтуватися в різних видах професійної діяльності. Це важливо хоча б тому, що значна частина людей все-таки реалізує себе в професійній діяльності, а завданням психолога часто і є допомога у повноцінній особистісній самореалізації. Тому вузька спеціалізація, що обмежує розуміння і можливості взаємодії з різними людьми в підготовці психолога, не є найкращим варіантом.

На певних етапах власного професійного розвитку, наприклад у межах професійної підготовки, майбутні психологи часто змушені освоювати конкретні напрями роботи, методики. Проблема полягає в тому, щоб шляхом освоєння конкретних форм і методів дослідницької або практичної діяльності освоювати і всю психологію загалом, а також долучатися до всього різноманіття культури [8, с. 197].

Висновки. Таким чином, більш ефективним у підготовці майбутніх практичних психологів буде на основі якісної базової психологічної освіти (бакалаврат) передбачити для подальшої підготовки фахівців-психологів освітні програми, які б враховували соціальне замовлення суспільства, потреби практики у більш вузьких спеціалістах для різних сфер з урахуванням їхніх специфічних особливостей. Згідно з тим чи іншим напрямом підготовки необхідно формувати у майбутніх практичних психологів саме ті професійні вміння та практичні навички, які необхідні для виконання завдань в тій чи іншій сфері. Наприклад, підготовка психолога до роботи в туристичній сфері повинна обов'язково передбачати вміння і навички роботи з персоналом в сфері туристичного бізнесу та клієнтами – споживачами туристичних послуг. Тоді як для майбутньої професійної діяльності психолога в сфері реклами необхідні знання психології реклами, а для майбутнього психолога військової частини необхідні зовсім інші вміння і навички, наприклад, як допомогти призовникам швидко й ефективно адаптуватися до нових умов – умов військової служби.

Серед науковців також існує думка, що краще здійснювати підготовку майбутнього практичного психолога на основі тієї чи іншої психологічної парадигми: психоаналізу, гуманістичної концепції. Однак, значно ефективніше здійснювати підготовку, орієнтуючись не на ту чи іншу парадигму, а на сферу майбутньої професійної діяльності психолога, який, володіючи методами певної психологічної концепції і використовуючи інтеграційний підхід, буде вирішувати конкретні професійні завдання.

Так, підготовка майбутніх практичних психологів для тієї чи іншої сфери буде значно ефективнішою, якщо передбачити в освітній програмі,

навчальному плані 50% практичної підготовки. Що особливо важливо – практична підготовка повинна відбуватися на підприємстві, в установі, які стосуються сфери майбутньої професійної діяльності студента під безпосереднім керівництвом професіонала-практика, провідного спеціаліста в цій галузі професійної діяльності.

Список використаної літератури:

1. Антонова Н.О. Психологічні основи розвитку готовності до професійної діяльності психолога : монографія. Слов'янськ : Видавець Маторін Б.І., 2010. 561 с.
2. Вінтюк Ю. Професійна підготовка майбутніх психологів: проблема та її складові. *Педагогіка і психологія професійної освіти. Серія: Дидактика, методика і технології навчання.* 2016. № 3. С. 92–102.
3. Ендеберя І.В., Новік І.І. Методологічний аналіз проблеми професійного становлення майбутніх практичних психологів. *Молодий вчений.* 2017. Вип. 10.1 (50.1). С. 69–72.
4. Крикля К.П. Психологічні особливості професійного становлення майбутнього психолога в умовах сучасного суспільства. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна.* 2012. Вип. 2 (1). С. 409–417.
5. Панок В. Реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики. *Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах.* 2002. Вип. 4. С. 18–28.
6. Савчук З. Психологічні особливості професійної ідентичності майбутнього психолога в аспекті його професіоналізації. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2016. № 5. С. 175–184.
7. Титаренко Т.М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога. *Практична психологія та соціальна робота.* 2003. Вип. 4. С. 15–18.
8. Шевченко Н.Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки : монографія. Київ : Міленіум, 2005. 298 с.

Synyshyna V. Characteristics of professional training of future practical psychologists according to modern requirements

In recent years psychology has become one of the most important and most popular professions in our country. This means that the science of psychology has become socially prominent and there is a need for a psychologist's profession in our society. The development of practical psychology led to the need of training of psychologist-practitioners and this practice usually requires a variety of learning activities and observation for a long time. The need for training a practitioner in psychology involves defining the requirements that arise for the representatives of this profession, and for the necessary qualities that ensure the success of professional practice. The content of teaching must form the personality of the psychologist, change the internal psychological structure of the subject of learning, since he himself is the main tool in the work of a practical psychologist.

Specificity of the profession of a psychologist is determined by changing his work as a specialist who contacts the internal world of another individual in order to solve practical professional tasks. It is necessary that the psychologist has personality traits that help create the most favorable conditions for the development of self-consciousness and personal changes of the person, who needs psychological help. The article deals with the issues of specialized training of future practical psychologists, psychologists-counselors, psychotherapists; peculiarities of training of practical psychologists in domestic and foreign high schools are analyzed. The problem of the necessity of specialized practical training of the future psychologist (depending on the preparation for work in tourism, education, production, banking and other fields of practical psychological activity) is rising. For example, training a psychologist for work in tourism must necessarily include skills of working with personnel in the field of tourism and clients – consumers of tourist services; For the future work of the psychologist in advertising, knowledge of the psychology of advertising is required; For a psychologist of a military unit, there is a need for completely different skills and abilities, for example, to help recruits quickly and effectively adapt to new conditions – military service conditions.

Key words: profession, professional training, future practical psychologists, psychological education, specialized training.

УДК 378:373.3:316.77:37.013
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-1.14

А. В. Струк

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

УДОСКОНАЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті розглянуто шляхи вдосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь майбутніх учителів початкових класів у процесі проходження педагогічної практики. Окреслено сутність понять «комунікативні уміння» і «мовленнєві уміння»:

– *комунікативні уміння – це здатність установлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, що включають систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії. Вона передбачає такий рівень взаємодії з оточенням, який дозволяє в межах своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в суспільстві, а також включає певний життєвий досвід, ерудицію, наукові знання тощо;*

– *мовленнєві уміння – це здатність мовця виконувати мовленнєві дії відповідно до комунікативних умов і мети спілкування.*

Проаналізовано думки науковців щодо необхідності вдосконалення професійного мовлення майбутніх учителів початкових класів, підвищення їхньої мовленнєвої культури. Мовленнєві вміння і навички, на думку вчених, відображають рівень сформованості комунікативних дій і є критерієм розвинутого мовлення людини, тобто становлять комунікативно-мовленнєві вміння майбутнього спеціаліста.

Саме у процесі підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми, де комунікативно-мовленнєві навички є надзвичайно важливою частиною навчального процесу, викладачі повинні постійно, цілеспрямовано формувати учнів із цими навичками. Цьому сприятиме низка лінгвістичних і методологічних дисциплін, які читаються на педагогічному факультеті. Кожна із цих дисциплін потребує власних методичних прийомів, але всі вони мають бути спрямовані на розвиток комунікативно-мовленнєвих навичок учнів.

Ефективність формування комунікативно-мовленнєвих навичок у студентів забезпечується шляхом залучення їх до різноманітних заходів, що максимально імітують навчальний процес і створюють умови для професійно орієнтованого спілкування.

Під час педагогічної практики майбутні педагоги в конкретних комунікативних ситуаціях можуть реалізувати отримані мовні навички в університеті. Проте ця робота вимагає від викладача вищої школи контрольних-координаційних методичних заходів, спрямованих на формування насамперед комунікативної комунікативності майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: *уміння, комунікативні вміння, мовленнєві вміння, вищий навчальний заклад, педагогічна практика, майбутній учитель, початкова школа.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування соціальної, політичної та економічної сфер суспільного життя пріоритетними напрямками розвитку системи вищої освіти є її модернізація і практична спрямованість, що супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії та практиці. Інтеграційні процеси, входження України в європейський і світовий освітній простір зумовлюють потребу вдосконалення підготовки фахівців, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Передусім це стосується підготовки майбутніх учителів початкової школи, адже саме від їхньої педагогічної майстерності залежить становлення і розвиток особистості, її мовленнєва діяльність і культура спілкування. За таких умов актуальною стає проблема мовленнєвої підготовки майбутніх учителів початкової школи, адже

від того, на якому рівні будуть розвинені мовленнєві вміння педагога, залежить рівень розвитку мовленнєвої компетентності учнів. Закономірно, що в цій ситуації необхідні нові рішення в царині мовленнєвої підготовки майбутніх учителів початкової школи, що, у свою чергу, спонукає до оптимізації змісту організації й управління процесом формування їхньої мовленнєвої компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки вчителя, формування його професійних якостей була об'єктом багатьох наукових досліджень і висвітлена у працях А. Богущ, М. Євтуха, Н. Луцан, О. Савченко, М. Фіцули й інших. Комунікативно-мовленнєвим вмінням приділяли багато уваги Л. Виготський, М. Львов, В. Мельничайко, М. Пентиліук, Т. Симоненко й інші. Попри наявність теоретико-методичної розвідки, зауважимо, що виокрем-

ленні наукові дослідження стосуються лише деяких аспектів, порушуючи частину проблем безмежного загалу мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців початкової освіти.

Мета статті – віднайти шляхи вдосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь майбутніх учителів початкових класів у процесі проходження педагогічної практики.

Виклад основного матеріалу. Провідним завданням педагогічної освіти є підготовка вчителя, здатного до самореалізації, ефективної професійної діяльності в умовах сучасної початкової школи, з високим рівнем культури, освіченості, інтелігентності, професійної компетентності та здатності забезпечити всебічний розвиток дитини як особистості і найвищої цінності суспільства. Майбутній учитель початкових класів має стати такою мовною особистістю, а для її формування необхідно навчання мови у ЗВО підпорядкувати найголовнішому аспекту – комунікативно-діяльнісному, що забезпечуватиме розвиток комунікативно компетентної особистості у процесі навчання, здійснення мовленнєвої діяльності, яка реалізуватиметься тільки у спілкуванні з іншими людьми.

У зв'язку із цим одним із важливих завдань модернізації системи педагогічної освіти є орієнтація на вдосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь майбутніх учителів початкових класів у процесі проходження педагогічної практики.

Для реалізації комунікативної спрямованості майбутніх учителів початкової школи потрібно з'ясувати сутність понять «комунікативні вміння» і «мовленнєві вміння».

У сучасній науковій літературі немає єдиного підходу до визначення структури комунікативного вміння особистості. Так, А. Кунцевська зазначає, що комунікативне вміння містить такі компоненти: комунікативність (здатність встановлювати необхідні контакти з іншими людьми); володіння змістовою інформацією та вміння оперувати нею; здатність до партнерської взаємодії та досягнення взаєморозуміння. Комунікативні вміння майбутніх вчителів визначаються як мінімум трьома складниками: когнітивним (знання про педагогічну комунікацію); операційним (реалізація знань на практиці); мотиваційним (ставлення до комунікативної сфери власної діяльності) [7].

На думку Є. Пассова, комунікативна спрямованість у навчанні формується за допомогою мовленнєвої спрямованості навчального процесу, індивідуалізації навчання, функціонального підходу до аналізу мовних явищ та засобів [6].

Д. Ізаренков уважав, що комунікативні вміння мають три складові частини: мовну, предметну та прагматичну. Остання передбачає вміння використовувати висловлювання відповідно до комунікативної мети мовця і ситуативних умов мовлення [4, с. 55].

Уважаємо, що комунікативні вміння належать до сфери професійного й особистісного розвитку, вони конкретизуються на рівні кваліфікаційних характеристик, освітніх галузей і навчальних предметів для кожного рівня навчання; процес формування і розвитку комунікативних умінь відбувається в контексті нових вимог до освітнього процесу, які висуває ринок праці; комунікативні вміння можуть розглядатися як освітня компетенція, формування якої відноситься (може відноситися) до кожної навчальної дисципліни.

Серед комунікативних умінь доцільно розмежувати мовленнєво-мисленнєві дії, що забезпечують сприйняття, розуміння, інтерпретацію і перетворення інформації, та мовленнєво-мисленнєві дії, що забезпечують продукування інформації. Напрямок мовленнєво-мисленнєвих дій, здійснюваних у рецептивних видах мовленнєвої діяльності, від інформації до її адресата, у продуктивних видах – від автора до інформації.

А. Богуш виокремила також мовленнєві вміння як складову частину комунікативних. Дослідниця розглядає мовленнєві вміння як «уміння адекватно й доречно практично застосовувати мову в конкретних ситуаціях спілкування і навчання, використовуючи для цього як мовні, так і немовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення». Вчена зазначає, що мовленнєві вміння характеризуються «умінням адекватно й доречно застосовувати мову в конкретних ситуаціях спілкування з дітьми, виразністю мовлення, використанням формул мовленнєвого етикету» [1, с. 277].

Ми погоджуємося із зазначеними думками вчених і вважаємо, що комунікативно-мовленнєві вміння майбутніх учителів початкових класів ефективно вдосконалювати у процесі проходження педагогічної практики.

Педагогічна практика посідає важливе місце у професії професійного становлення особистості педагога, що відображено у працях Ф. Гоноболіна, О. Щербакова, Е. Гришина, Н. Кузьміної, Л. Спіріна.

Розглянемо докладніше поняття «практика».

Аналіз досліджень останніх десятиліть свідчить про те, що педагогічна практика залишається в центрі уваги науковців. Термін походить від грецького слова *practice*, що в перекладі означає «діяння», «активність», «діяльність».

В «Енциклопедії освіти» зазначено, що педагогічна практика є обов'язковою складовою частиною навчального процесу педагогічних університетів і передбачає професійну підготовку педагогічних кадрів і підвищення їхньої кваліфікації [3].

У педагогічних дослідженнях здебільшого розглядається педагогічна практика. Незважаючи на різне тлумачення цього поняття, знаходимо багато спільного в його розумінні. Так, на думку вчених, педагогічна практика це:

– спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів, мета якої – виробити в них уміння і навички, необхідні в майбутній професійній діяльності, закріпити теоретичні знання, застосувати їх у педагогічній практиці [2, с. 268];

– педагогічна практика є зв'язуючою ланкою між теоретичним навчанням студента і його майбутньою роботою у школі, оскільки під час педагогічної практики не тільки відбувається перевірка теоретичної та практичної підготовки студента до самостійної роботи, але і створюються широкі можливості для забезпечення творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя [5];

– обов'язковий складник навчального процесу педагогічних інститутів, університетів, інститутів післядипломної педагогічної освіти, який передбачає професійну підготовку кадрів і підвищення їхньої кваліфікації [2];

– форма професійного навчання у ЗВО, що базується на фахових знаннях, орієнтується на теоретичний фундамент, забезпечує практичне пізнання закономірностей і принципів педагогічної діяльності, засвоєння засобів її організації.

Основною метою педагогічної практики є формування у студентів уміння застосовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання, здобуті під час вивчення суспільних, загальнопедагогічних і спеціальних дисциплін, розвиток у майбутніх учителів цікавості до педагогічної і наукової діяльності. Цьому сприятиме низка лінгвістичних і методичних дисциплін, які читаються на педагогічному факультеті: «Ділова українська мова», «Основи культури і техніки мовлення», «Практикум з української мови», «Методика викладання української мови в початкових класах». Кожна із цих дисциплін потребує власних методичних прийомів, але всі вони мають бути спрямовані на розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь студентів.

До системи педагогічної практики входять такі її види:

– педагогічна практика з дисциплін психолого-педагогічного циклу (II–III курси);

– навчально-виховна практика студентів IV–V курсів.

Педагогічна практика на II–III курсах проводиться паралельно з вивченням нормативних дисциплін психолого-педагогічного циклу, має характер психолого-педагогічного практикуму,

допомагаючи співвідносити теоретичні знання з реальною шкільною дійсністю.

На IV курсі студенти проходять педагогічну практику в загальноосвітніх школах I–III ступенів, у гімназіях, ліцеях та інших навчально-виховних закладах як учителі з фахових дисциплін та помічники класних керівників.

На V курсі зміст завдань практики ускладнюється. Студенти проходять стажування як вчителі з фахових дисциплін та класні керівники.

Завдяки таким видам педагогічних практик у студентів удосконалюються комунікативно-мовленнєві уміння, які знадобляться їм у подальшій педагогічній діяльності.

Висновки і пропозиції. Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що проблема вдосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь у майбутніх учителів початкової школи є актуальною та своєчасною. Під час проходження педагогічної практики майбутні вчителі в конкретних комунікативних ситуаціях можуть реалізувати здобуті у процесі навчання у ЗВО мовно-мовленнєві знання, уміння й навички.

Список використаної літератури:

1. Богуш А. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України* : матеріали Методологічного семінару. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 271–287.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Кремень ; Академія пед. наук України. Київ : Юрінком-Інтер, 2008. 1040 с.
4. Изаренков Д. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов нефилологов. *Русский язык за рубежом*. 1990. № 4. С. 10–15.
5. Козій М. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів : методичний посібник. Київ, 2001. 141 с.
6. Пассов Е. Коммуникативный метод обучения иномязычному говорению. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1991. 223 с.
7. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів / укл. А. Дербеньова, А. Кунцевська. Харків : Основа, 2009. 191 с.

Struk A. Improving communicative-linguistic life of future teachers of the initial classes in the process of pedagogical practice

The article considers ways to improve communicative-speaking skills of future teachers of elementary school in the process of passing pedagogical practice. The essence of concepts of "ability", "communicative skills" and "speech skills":

Communicative skills are the ability to establish and maintain the necessary contacts with other people, including the system of internal resources necessary for building effective communication in a certain range of

interpersonal interaction situations. It involves a level of interaction with others that allows within their abilities and social status to function successfully in a society, and also includes certain life experience, erudition, scientific knowledge, and others like that.

Speech skills are the ability of the speaker to perform speech actions in accordance with the communicative conditions and the purpose of communication.

The opinions of scholars concerning the need to improve the professional broadcasting of future teachers of elementary school classes and to improve their linguistic culture have been analyzed. According to the scholars, the language skills and skills reflect the level of the formation of communicative actions and are a criterion for the advanced speech of a person, that is, they form the communicative and speech skills of a future specialist.

It is in the process of preparing future specialists for working with children, where communicative-speech skills are an extremely important part of the educational process, teachers need to continuously, purposefully form students with these skills. This will be facilitated by a number of linguistic and methodological disciplines, which are read at the pedagogical faculty. Each of these disciplines needs their own methodological techniques, but all of them should be aimed at developing communicative-speech skills of students.

The effectiveness of forming communicative-speech skills in students is provided by involving them in a variety of activities that simulates as much as possible the educational process and creates conditions for professional-oriented communication.

During the course of pedagogical practice, future teachers in concrete communicative situations can realize the acquired language and language skills acquired at university. However, this work requires a high school lecturer-teacher of the control-coordinating methodical actions aimed at forming, first of all, the communicative-speaking competence of future teachers of elementary school.

Key words: *skills, communicative skills, speech skills, higher education institution, pedagogical practice, future teacher, elementary school.*

Н. Д. Трофаїлакандидат педагогічних наук,
викладач кафедри психології та педагогіки розвитку дитини
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ВАЖЛИВІСТЬ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У статті зазначено, що знання іноземних мов – це ключ до успіху в сучасному світі, де спілкування іноземними мовами й обробка величезних обсягів інформації набуває все більшого значення. Цікавість до вивчення мов традиційно велика, бо, перефразовуючи відомий вислів, можна сміливо сказати, що той, хто володіє мовами, володіє світом.

Людина, яка володіє мовами, – різнобічно розвинута особистість, має кращі здібності до вивчення нового, вільніша та більш впевнена у спілкуванні з людьми. У наш час з'являється все більше і більше охочих знати іноземні мови. Вони розуміють важливість їх вивчення. Вони не вважають це прагнення лише даниною моді, а замислюються про ті переваги, які дає знання іноземних мов будь-якій культурній людині. Вивчення будь-якої іноземної мови розкриває нові можливості, робить багатшим наш духовний світ. Володіючи іноземною мовою, людина автоматично переходить на вищий соціальний ступінь, оскільки стає конкурентоспроможним претендентом на високооплачувану посаду. Адже, як відомо, престижні організації зазвичай або самі є представниками іноземних фірм, або активно з ними співпрацюють. А там без знання іноземної мови не обійтись! Іноземні мови покращують якість нашого життя в усіх його сферах.

Якщо запитати батьків щодо віку дітей, з якого краще починати навчання іноземних мов, то це питання залишається дискусійним. Тому сьогодні батьки замислюються над тим, щоб почати навчати дітей із раннього віку. Перед батьками стоять важливі завдання: знайти гарного вчителя для індивідуального навчання, віддати дитину до закладу дошкільної освіти, де дітей навчають іноземної мови в колективі або ж віддати у приватну школу. Але, на жаль, батьки інколи через жагу всебічного розвитку дітей забувають, що дітей позбавляють дитинства. Що стосується вчителів та вихователів із правом навчання дітей іноземної мови, то їхнє завдання – зацікавити дітей вивченням іноземної мови, обрати методiku, за якою діти зможуть вивчати іноземну мову, а також знайти індивідуальний підхід до кожної дитини, адже кожна дитина індивідуальна.

Ключові слова: іноземна мова, діти, заклад дошкільної освіти, вчитель, батьки.

Постановка проблеми. З розвитком суспільства і появою інноваційних технологій великого значення набуло вивчення іноземних мов. Якщо раніше такі знання були необхідні суто для працевлаштування, то сьогодні немає такої сфери людської діяльності, де б не використовувались іноземні мови.

Знання іноземних мов – це ключ до успіху в сучасному світі, де спілкування іноземними мовами й обробка величезних обсягів інформації набуває все більшого значення. Інтерес до вивчення мов традиційно великий, бо, перефразовуючи відомий вислів, можна сміливо сказати, що той, хто володіє мовами, володіє світом.

Важливу роль у житті людини відіграє знання іноземної мови. За допомогою мови люди розширюють кругозір, спілкуються з мешканцями інших країн, долучаються до чужої культури, по-новому дивляться на навколишній світ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що багато вітчизняних та закордонних науковців зробили вагомий внесок у дослідження проблеми викладання і вивчення іноземних мов (О. Вишневський, І. Зимня, Г. Китайгородська, С. Ніколаєва, Є. Пасов, Г. Рогова, О. Тарнопольський).

Мета статті – розглянути та проаналізувати важливість вивчення іноземної мови й аспекти змісту підготовки вчителя іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Сучасна система іншомовної підготовки передбачає більш раннє навчання іноземних мов, оскільки покращення ефективності навчання дітей дошкільного віку іноземної мови є одним із нагальних питань сучасної педагогічної системи. Отже, важливим питанням є пошук ефективних підходів, методів, форм і засобів підготовки дітей дошкільного віку до якісного іншомовного спілкування, оскільки сьогодні ця проблема перебуває на стадії дослідження.

Питання щодо віку дітей для початку навчання іноземних мов залишається дискусійним. Деякі вчені (І. Веронська, Н. Імедадзе, Л. Калініна, Н. Ронже, О. Митецька, О. Протасова) наполягають на ефективності навчання дітей іноземних мов від народження до 3-х років у колі сім'ї, за відомим класичним принципом «одна особа – одна мова». На думку М. Монтесорі, сенситивний період для вивчення іноземних мов – це вік від 2-х до 7-ми років [3, с. 15].

Більшість же вчених вважають найбільш сприятливим для початку навчання іноземних

мов дітей вік від 4-х до 6-ти років (А. Гергель, О. Негневицька, Т. Полонська, Е. Пулгрем, В. Пенфілд, З. Футерман, Т. Шкваріна, К. Agoston, Th. Andersson та ін.).

На думку багатьох дослідників, дошкільний вік – найбільш сенситивний період для оволодіння дітьми основами іноземного мовлення. Аналіз наукових праць свідчить про актуальність вивчення процесу підготовки дітей до іншомовного спілкування.

Теоретичне осмислення актуальних досягнень у галузі дошкільної закордонної освіти зумовлює необхідність підвищення її якості в Україні. Реформування сучасного дошкільця сприяє визначенню й утвердженню як пріоритетних особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів до реалізації змісту освіти дітей [1].

Зміни в соціально-політичному житті країни в руслі чинного законодавства, Конституція України, Закон України «Про освіту» й інші увиразнюють низку концептуальних положень її обов'язкового структурного компонента – мовної освіти.

Тому включення іноземної мови в систему дошкільної освіти і виховання України було продиктовано низкою причин, основною серед яких стала наявність суперечностей між оволодінням іноземною мовою в сучасному світі, перевтіленні їх у наявний чинник соціально-економічного розвитку суспільства загалом і недооцінюванням та недосконалістю навчання в сучасній українській школі [3].

На нараді в Міністерстві освіти і науки України із проблем навчання іноземних мов у закладі дошкільної освіти (далі – ЗДО) наголошувалося на тому, що перспективним шляхом забезпечення системи дошкільної освіти фахівцями з іноземних мов є підготовка дошкільних працівників із правом навчання іноземних мов. З огляду на це, не лише постають нові проблеми формування комунікативної компетенції дітей дошкільного віку, а й посилюється запит педагогічної спільноти на навчально-методичну літературу як засіб фахової підготовки вихователів ЗДО до навчання дітей іноземної мови з наймолодшого віку. Від рівня їхньої фахової підготовки, а також теоретичної, методичної і практичної майстерності залежатиме зацікавлення дошкільників мовою, ступінь опанування нею, їхня комунікативна компетенція [4].

Вивчення іноземної мови дошкільниками не лише озброює малят основами іншомовного спілкування, а також є дієвим засобом розвитку, виховання, особистісного становлення дитини. Сучасні концептуальні підходи до навчання дітей іноземної мови враховують психофізіологічні можливості дітей дошкільного віку, уже сьогодні ми маємо «сім законів ефективного навчання іноземної мови», детально відпрацьовані й обґрунтовані Т. Шкваріною.

1. Формувати іншомовну комунікативну компетентність.

Дошкільний період результативний не стільки для навчання, скільки для розвитку, загальної освіти дитини. Метою вивчення іноземної мови в цей період має бути сприяння повноцінному, своєчасному розвитку дитини, її адаптації до життя в суспільстві. Тому важливо формувати саме іншомовну комунікативну компетентність.

2. Навчати іншомовного спілкування, а не іншої мови.

Процес навчання іноземної мови має бути організованим і керованим грамотним педагогом так, щоб у дитини виникла потреба вживати іншомовний матеріал у власному мовленні. Така сформована потреба забезпечить дитині іншомовне спілкування у професійній діяльності дорослого життя.

3. Зразки мовлення – основа для формування іншомовної компетентності дошкільнят.

Навчання іноземної мови базується не на повторенні окремих слів за педагогом, а у процесі спілкування. Тому важливо спонукати дитину до використання мовленнєвих кліше та часто вживаних висловів за темами близького та зрозумілого дитині оточення: наприклад, привітання, подяка, називання себе, команди до виконання дій тощо. Такі зразки підбираються з урахуванням потреб спілкування, стають опорою для засвоєння мовного матеріалу. Формування мовленнєвої компетенції дошкільників реалізується саме у процесі засвоєння зразків мовлення.

4. Гра – провідний метод і форма навчання дошкільнят іноземної мови.

На заняттях з іноземної мови діти повинні постійно перебувати в умовах уявної мовної ігрової ситуації. Важливо використовувати форми і методи, які базуються на різноманітних компонентах ігрової діяльності. Дидактична гра є провідним методом розвитку іншомовного мовлення дітей дошкільного віку.

5. Провідна роль пізнавальної та ігрової діяльності.

За теорією діяльності, обґрунтованою Л. Виготським, П. Гальперінім, О. Запорожцем, О. Леонтєвим, у діяльності виділяють три взаємопов'язані складові частини: мотив, мету та виконання. Вивчаючи з дітьми іноземну мову, учитель обов'язково мотивує мовленнєву діяльність. Діяльність стає можливою лише тоді, коли є розуміння мети, яке породжується мотивом. А сам мотив залежить від потреби розмовляти іноземною мовою. На жаль, така потреба в дошкільників відсутня. Тому й необхідно поєднати іншомовну мовленнєву діяльність із пізнавальною й ігровою, які є «рідними» видами діяльності дитини дошкільного віку.

6. Заняття в системі – базова форма навчання дошкільнят іноземної мови.

Однотипні комплексні заняття з вивчення іноземної мови нерезультативні. Варто практикувати цикли занять за типом навчальної діяльності, що домінує, коли заняття не розпадаються на окремі, де виконується конкретний новий програмовий матеріал, а забезпечується чітка низка взаємопов'язаних циклів – тем, що і сприяє успішному засвоєнню іноземної мови.

7. Успіх породжує успіх.

Завдання, які підбирає вчитель, мають бути посилюючими для дітей дошкільного віку та цікавими. Лише відчуваючи ентузіазм, керуючись внутрішньою мотивацією, дитина буде успішною. Навчання дошкільників іноземної мови треба організувати таким чином, щоби ситуацію успіху дошкільник і вчитель відчували якомога частіше [8].

Американський лікар Г. Доман, автор книг «Гармонійний розвиток дитини», «Як дати вашій дитині енциклопедичні знання» та інших, пише: «Якщо яка-небудь доросла людина забажає швидко придбати комплекс неповноцінності, то все, що для цього треба зробити, – це позмагатися у вивченні іноземної мови з малюком, якому півтора роки». Дослідник вважає, що дитина спроможна опанувати до трьох – чотирьох мов, якщо ними спілкуються в родині, де росте малюк, що починати навчання потрібно майже з перших місяців. У його інституті за його програмою пройшли навчання вже десятки тисяч дітей, тому що ранній вік є періодом, коли росте мозок, і можливості навчання в цей період унікальні.

К. Ушинський писав: «Дитя привчається за декілька місяців так говорити іноземною мовою, як не може привчитися за декілька років».

Успішне оволодіння дітьми іноземною мовою стає можливим ще й тому, що дітей, особливо дошкільного віку, відрізняє більш гнучке та швидке, ніж на подальших вікових етапах, запам'ятовування мовного матеріалу; наявність глобально діючої моделі і природність мотивів спілкування; відсутність мовного бар'єра, страху гальмування, який заважає розпочати спілкування іноземною мовою навіть за наявності необхідних навиків; порівняно невеликий досвід у мовному спілкуванні рідною мовою та інше. Крім того, гра, яка є провідним видом діяльності дошкільника, дозволяє зробити комунікативно цінними практично любі мовні одиниці [2].

На сучасному етапі реформування освітньої системи України до вихователя із правом навчання іноземної мови сформульовано низку вимог:

– володіння знаннями зі своєї дисципліни, він повинен моделювати навчальний процес із проєкцією на досягнення його високої ефективності; педагог має вирізнятися творчістю;

– повинен бути обізнаним із раціональними формами організації навчального процесу і впроваджувати їх у реальну практику роботи з дітьми;

– використовувати ефективні методи і прийоми навчання, оптимальні способи досягнення означених цілей [6].

З огляду на це, сучасний педагог повинен бути поінформованим щодо основних положень державної політики України в галузі дошкільної освіти загалом і навчання іноземних мов зокрема, а також знати особливості особистісного розвитку дитини, її життєво важливі сфери, насамперед рівень сформованості пізнавальних інтересів, від яких значною мірою залежить технологія і специфіка навчання іноземної мови в умовах ЗДО.

Безумовно, майбутнім фахівцям, які будуть навчати дітей дошкільного віку іноземної мови, необхідно пам'ятати, що через вікові особливості дошкільники надзвичайно рухливі, тому використання ігрових прийомів перетворює навчання іноземної мови на природний розвиток дитини [5].

До того ж останнім часом зростає кількість гіперактивних дітей, у яких концентрація уваги дуже обмежена, що потребує від фахівців високого професіоналізму: часто виявляти винахідливість, володіти асоціативним мисленням, оскільки немає часу згадувати фрази, думати, «відпочити». До кожного заняття треба ретельно готуватися і до автоматизму відпрацьовувати його перебіг. Не секрет, що навіть досвідчені педагоги після занять із дітьми дошкільного віку виснажені як психологічно, так і енергетично: треба всього себе віддати малечі. Паузи тут відсутні. Такий темп навчально-виховного процесу вимагає від майбутніх вчителів англійської мови досконалого володіння нею. Із даною категорією дітей проводити заняття набагато складніше, ніж з учнями старших класів [7].

Слід пам'ятати, що методик навчання дітей іноземної мови існує безліч, але передусім вона повинна мати тісний зв'язок із дисциплінами професійно-педагогічного спрямування, як-от: «Педагогіка», «Психологія загальна та вікова», «Психологія педагогічна», «Дидактика», «Теорія та методика виховання»; дисциплінами філологічного спрямування, як-от: «Практика усного та писемного мовлення», «Іноземна мова» та ін.

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи сказане, можна дійти висновку, що, будучи першою освітньою ланкою в житті людини, дошкільна освіта повинна допомагати дитині збагачувати свої знання та реалізувати природний потенціал. Оволодіння іноземною мовою є одним зі шляхів входження дитини до полікультурного соціуму, у чому допоможуть професіонали-педагоги, на підготовку яких скеровано організацію навчально-виховного процесу у ЗВО.

Список використаної літератури:

1. Богуш А. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників. *Мовленнєві ігри, ситуації, вправи* : навчально-методичний посібник / А. Богуш, Н. Луцан. Київ : Слово, 2008. 256 с.

2. Бойко О. Особливості формування мовленнєвої активності у дітей на заняттях з іноземної (англійської) мови. *Наукові записки Ніжинського державного ун-ту імені М. Гоголя* : науковий журнал / за ред. Є. Коваленко. Ніжин : НДУ, 2006. С. 45–48.
3. Будак С. Формування готовності студентів до іншомовної діяльності з дошкільниками : монографія зі спецпрактикумом : у 2-х кн. Київ : Видавничий дім «Слово», 2008. 288 с.
4. Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)». Київ : Райдуга, 1994. 61 с.
5. Зубенко Т. Комунікативний підхід до навчання іноземної мови учнів початкової школи. Миколаїв : МДУ імені В.О. Сухомлинського, 2006. 120 с.
6. Марчій-Дмитраш Т. Навчання іноземної мови дітей дошкільного віку : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2015. 64 с.
7. Чайка В. Основи дидактики : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2011. 238 с.
8. Шкваріна Т. Англійська мова для наймолодших : програма, методичні рекомендації, розробки занять. Харків : Видавнича група «Основа», 2005. 176 с.

Trofaïla N. Importance of study of foreign languages in preschool

The article describes that knowledge of foreign languages is the key to success in the modern world, where communication in foreign languages and the processing of enormous amounts of information are becoming increasingly important. Interest in the study of languages is traditionally great, since paraphrasing the famous statement, one can safely say that the one who speaks languages has the world.

In general, a person who speaks languages is a versatile personality, has the best ability to learn new, freer and more confident in communicating with people. In our time more and more people want to know foreign languages. They understand the importance of their study. They do not consider this aspiration to be a tribute to the fashion, but they reflect on the benefits that the knowledge of foreign languages gives to any cultural person. Studying any foreign language opens up new opportunities for us, makes our spiritual world richer. Speaking in a foreign language, a person automatically passes to a higher social degree, as he becomes a competitive candidate for a high-paying post. After all, as you know, prestigious organizations, as a rule, either themselves are representatives of foreign firms, or conduct active partnerships with them. And there without the knowledge of a foreign language can not do! Foreign languages improve the quality of our lives in all its spheres.

Asking parents about the age of children to start learning foreign languages, this question remains controversial. Therefore, today, parents are thinking about starting to teach children from an early age. Parents have important tasks: to find a good teacher for individual learning, to give the child to a pre-school setting, where children learn a foreign language in a team or give it to a private school. But unfortunately, parents sometimes forget about the fact that children are taken away from childhood when they are thirsting for the comprehensive development of children. As for teachers and educators with the right to teach foreign language children, their task is to: interest children in the study of a foreign language, choose a method by which children can learn foreign languages, and also find an individual approach to each child, because each child is individual.

Key words: *foreign language, children, institution of preschool education, teacher, parents.*

УДК 37.091.33–027.22:78.091'
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-1.16

Фань Чженьсюань

аспірант кафедри початкової, дошкільної і професійної освіти
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА В КОНТЕКСТІ ІНКУЛЬТУРАЦІЇ ЛЮДИНИ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО ПРОСВІТНИЦТВА

У статті досліджено творчі детермінанти розвитку особистості майбутнього педагога-музиканта в контексті його залучення до музично-просвітницької діяльності. Творчу особистість фахівця витлумачено як цілісну людську індивідуальність, яка має розвинені культурні інтереси та потреби, музично-творчі здібності, творчу мотивацію, виявляє творчі вміння, що забезпечують здатність впливати на свідомість людей засобами музичної просвіти, залучаючи їх до оволодіння найкращими зразками музичного мистецтва, розширення кола музичних знань, підвищення рівня культури.

Визначено, що музика є одним із найвагоміших за силою впливу на внутрішній світ людини мистецтв, відповідно – музично-просвітницька діяльність виступає одним із суттєвих чинників пробудження образно-пізнавальної активності людської свідомості, що є спорідненою із творчістю.

Музичне просвітництво розглянуто як важлива частина професійної підготовки педагога-музиканта – майбутнього фахівця, діяльність якого має творчий характер, заснований на глибокій умовитованості, прагненні до виконавського самовдосконалення та змістовного і творчого спілкування зі слухачами з метою передавання найкращого культурного досвіду людства. Підготовка майбутнього педагога-музиканта до музично-просвітницької діяльності забезпечує здатність засобами музичного мистецтва створювати умови для залучення людини до національної та світової культури, стимулювати духовні зусилля особистості щодо оволодіння зразками високого мистецтва.

Шляхами розвитку творчої особистості музиканта-просвітника визначено: формування інтересу до творчого саморозвитку та самовдосконалення, здобуття нових знань, розширення кругозору в галузі музичного мистецтва; прищеплення вмінь спілкуватися з аудиторією, налагоджувати творчий контакт зі слухачами, що підкріплює мотив вибору професії, впливає на активність майбутнього педагога-музиканта в певній професії; сприяння виконавській самореалізації, участь у публічних концертних виступах, що є невід'ємною частиною музично-просвітницької діяльності та забезпечує розвиток виконавських здібностей майбутнього педагога-музиканта тощо.

Ключові слова: творча особистість, педагог-музикант, музично-просвітницька діяльність, творчі інтереси, мотиви.

Постановка проблеми. Сучасною світовою тенденцією є орієнтація освіти на розвиток творчої особистості майбутнього педагога-музиканта, здатного до засвоєння та відтворення у професійній діяльності світових і національних культурно-духовних цінностей, утілення креативного підходу до вирішення проблеми збагачення культурної спадщини людства. На цьому шляху мистецтво, особливо музика, виступає провідним засобом засвоєння майбутнім фахівцем культурних традицій через інкультурацію, що має не лише характер інтеграції культурних цінностей суспільства, а і властивість стимулювати особистість до творчого їх усвідомлення і трансформації в різних видах професійно-педагогічної діяльності, що є своєрідним механізмом культурної адаптації особистості до швидкоплинних соціальних змін сучасного світу і є гостро актуальним для країн, які перебувають у ситуації швидкого культурного та соціально-економічного розвитку, як-от Китай і Україна.

Відродження музичного просвітництва – історично зумовленого культурного-мистецького явища,

здатного консолідувати населення країни на спільному культурному ґрунті, – сьогодні стає особливо важливим. Наголосимо на тому, що музичне просвітництво забезпечує залучення людини в культуру, сприяє розвитку в особистості здатності розуміти музику й насолоджуватися нею. У музично-просвітницькій діяльності в легкій, свідомо популяризувальній формі культура суспільства активно взаємодіє з такими глибокими структурами особистості, як її музична свідомість та ціннісні орієнтації. Цінності музичної культури стають складниками культури людини, духовно перетворюють особистість у процесі активного освоєння та переживання, інтерпретації й відтворення зразків творчості видатних музичних діячів, композиторів-класиків й аутентичних народних музичних творів.

З огляду на це, актуалізується необхідність творчого розвитку особистості педагогів-музикантів, здатних до популяризації культурно-естетичної, зокрема музично-просвітницької, діяльності, активізації пошуку нових універсальних підходів до збереження та поширення в суспільстві культурно-

мистецької спадщини, формування культурного світогляду особистості засобами музичного мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для дослідження проблеми розвитку творчої особистості майбутніх педагогів-музикантів засобами музичного просвітництва велике значення мають праці китайських і українських учених, присвячені розгляду феноменів культури й мистецтва (Г. Виноградов, Р. Грубер, Гун Лі, М. Ісаєва, Фань Вень-Лань та ін.), зокрема музичного (В. Алексєєв, Бай Юнь-шен, Ван Го-вей, Ван Чао-вень, О. Васильченко, В. Виноградова, Лі Фан, М. Михайлов, Л. Сакетті, Фан Дінь-Тан, Чень Лін-жуй та ін.), механізмів впливу музики на особистість (Б. Асаф'єв, Л. Баренбойм, В. Медушевський, Є. Назайкінський, А. Сохор, Б. Яворський та ін.); наукові розвідки щодо вивчення жанрових, стилістичних особливостей музичного мистецтва (Ф. Арзаманов, В. Вакулишин, Лін Хай, Лю Да-цзюнь, Ма Гешунь, Сунь Цзунь, У Ген-Ір, Ян Сяо Сюй та ін.) тощо.

Суттєве наукове підґрунтя для дослідження порушеної проблематики мають праці щодо висвітлення особливостей становлення національної системи музичної освіти (Ван Юйхе, Лю Пий, Ян Боху й ін.), розкриття різних аспектів музично-виконавської діяльності музикантів і вокалістів (Ван Лей, Вей Лімін, Гу Юй Мей, Сюй Дин Чхун, Цзінь Нань, Чен Дін та інші).

Вивчаючи питання розвитку творчої особистості майбутнього педагога-музиканта, важливо враховувати існуючі в науці погляди щодо феномену творчості (А. Брушлінський, Л. Виготський, Б. Кедров, Я. Пономарьов, В. Роменець, С. Рубінштейн, О. Тихомиров та ін.), розвитку творчих здібностей до музичної діяльності (Б. Ананьєв, П. Анохіна, Т. Артем'єва, Е. Голубєва, Б. Ломов, В. М'ясищев, А. Петровський, К. Тарасова, Б. Теплов, І. Якиманська й ін.), шляхів та методів формування й розвитку музичних і музично-творчих здібностей (А. Арісменді, Е. Башич, П. Вейс, В. Верховинець, Д. Кабалевський, М. Картавцева й ін.).

Важливими в досліджуваному аспекті є роботи, що висвітлюють питання становлення й розвитку музичної освіти, підготовки педагогів-музикантів до музично-просвітницької діяльності (Н. Бовсунівська, Т. Грищенко, О. Кравчук, Лі Чуньпен, Лін Гань, Ма Цзюнь, С. Мельничук, О. Омельченко, Т. Смирнова, Т. Танько, О. Ткаченко, О. Цвігун, Цюй Сяо Юй, В. Черкасов, Чжан І, Чжао Веньфан та ін.).

Аналізуючи наукову літературу, зазначимо, що вчені акцентують увагу на необхідності розвитку творчої особистості майбутнього фахівця як носія та творця культури суспільства, відзначають потужний потенціал музично-просвітницької діяльності як шляху прищеплення культурних цінностей та творчого розвитку людини. Проте проблема розвитку

творчої особистості майбутнього педагога-музиканта в контексті інкультурації людини засобами музичного просвітництва ще не є остаточно висчерпаною в сучасних наукових розвідках.

Мета статті – дослідити творчі доміанти розвитку особистості майбутнього педагога-музиканта в контексті його підготовки до музично-просвітницької діяльності.

Виклад основного матеріалу. Порушуючи проблему розвитку творчої особистості майбутнього педагога-музиканта в контексті інкультурації людини засобами музичного просвітництва, необхідно зазначити, що найбільш усталеним у педагогічній науці (К. Абульханова-Славська, О. Кульчицька, А. Сологуб та ін.) є визначення творчої особистості як цілісної людської індивідуальності, яка виявляє розвинені творчі здібності, творчу мотивацію, творчі вміння, що забезпечують її здатність породжувати якісно нові матеріали, технології та духовні цінності, що більшою чи меншою мірою змінюють на краще життя людини. Важливо відзначити, що поняття «творча особистість» тісно пов'язане з поняттями «творчі здібності» та «творча діяльність», адже така діяльність і є зовнішнім проявом внутрішньої творчої сутності людини. Причому творчі здібності, як стверджує М. Лазарєв, – це індивідуально-особистісні якості людини, які визначають успішність виконання нею творчої діяльності різного роду [1, с. 204]. Під творчою діяльністю розуміється така діяльність людини, результатом якої є новий продукт – як матеріальний, так і ментальний або культурно-духовний.

Серед чинників, які впливають на формування творчої особистості, вагоме місце вчені відводять мистецтву. «Музика має особливий статус у системі мистецтв, – підкреслює Г. Дідич, – за силою впливу на внутрішній світ людини їй немає рівних» [2, с. 39]. На думку О. Власенко, така форма пізнання дійсності, як мистецтво, зокрема й музичне, здатна різнобічно впливати на особистість, будучи джерелом творчого пізнання світу, духовного наповнення й формування культурного світогляду особистості [3, с. 225]. Особистісно-творчий потенціал музичного мистецтва втілюється в розвитку здатності людини до культурно-естетичної емпатійності й індивідуальної інтерпретації творчого задуму митця, усвідомлення значущості власного музично-пізнавального та творчого саморозвитку як шляху оволодіння духовною скарбницею людства [4, с. 21]. Сучасна вчена Лі Аньань, розуміючи безпрецедентні виховні й розвивальні можливості музики, проголошує важливість музичного просвітництва як засобу прищеплення особистості любові до музичного мистецтва та здатності до його глибокого й адекватного сприйняття особистістю в найрізноманітніших проявах [4, с. 15].

Зазначимо, що людина виховується в певному культурному контексті, з якого вона запозичує уяв-

лення, ідеали, цінності, стратегії поведінки, відповідно й прихильність до музичного мистецтва та його зміст. Інкультурація розуміється в науці (В. Москаленко, О. Савицька, Л. Співак та ін.) саме як входження людини в культуру, процес, у результаті якого індивід опановує традиційні культурні, зокрема і музичні, цінності суспільства, до якого він належить, інтегрує ментальність і поведінку, способи зберігання й передавання наступному поколінню культурних цінностей. Характеризуючи сутність та значення цього процесу в житті людини та збереженні цілісності суспільства, В. Москаленко зазначає, що інкультурація є одним із важливих механізмів входження людини в суспільство, бо без освоєння нею різноманітних практик культури неможливе становлення особистості [5, с. 116].

Саме в руслі цих ідей особливо важливим стає питання розвитку творчості майбутніх педагогів-музикантів, які є не лише об'єктом, а й суб'єктами інкультурації людини засобами музичного просвітництва, її інтеграції до національної культури та світового мистецтва. Творчий та ерудований просвітник є провідником у світ музичної культури, для засвоєння якої, як наголошує В. Петрушин, необхідні значні духовні зусилля [6, с. 330].

Зазначимо, що ефективність просвітницького впливу підвищується за умови залучення зацікавленого і творчого музиканта-ентузіаста для формування у слухачів на власному прикладі ідеалу культурно розвиненої особистості, здатної засвоювати та відтворювати цінності музичної культури. Отже, особливо важливою є наявність у музиканта-просвітника особистої переконаності, сформованих професійних мотивів і інтересів, тобто реальної внутрішньоособистісної причини активних дій і звершень. Як зазначає Л. Кожевникова, необхідність культуротворчого розвитку особистості майбутнього фахівця через розширення кола його інтересів, кругозору, ерудиції, формування вибіркового ставлення до явищ художнього життя взаємообумовлюють значущість музично-просвітницької діяльності як атрибута духовної культури й одночасно феномену професійної підготовки педагогів-музикантів. Водночас неухильно зростає роль особистісних професійно значущих інтересів, переконань майбутнього педагога, разом із сукупними знаннями, уміннями, навичками, які уособлюють гідного носія музичної культури [7, с. 111]. Це необхідно враховувати у процесі розвитку творчої особистості майбутнього фахівця, підготовки його до роботи у сфері музичного просвітництва.

Мотивація до творчого зростання, спираючись на думку Л. Колот [8, с. 17], визначається як сукупність зовнішніх і внутрішніх сил, які спонукають людину до творчої діяльності у професійній сфері, детермінують поведінку, форми цієї діяльності, надають їй конкретної спрямованості, орієнтуючи її на досягнення цілей, пов'язаних із поширенням

і перетворенням культурних надбань людства. Можемо стверджувати, що на здатність майбутнього педагога-музиканта до свідомого ефективного творчого виконання професійних завдань природно впливає мотивація до творчості, яка може мати різноманітний характер, формується ще на етапі вибору професії і ґрунтується на розвинутому в особистості інтересі до музичної культури і мистецтва, до оволодіння різноманітними виконавськими навичками, розвитку мистецько-комунікативних здібностей, підготовки до концертної діяльності тощо.

Творчі інтереси та мотиви у сфері музичної освіти розглядаються нами як форма прояву пізнавальної активності майбутніх фахівців, яка забезпечує потреби особистості в усвідомленні цілей музично-просвітницької діяльності. Сформований інтерес сприятиме професійній орієнтації майбутніх педагогів-музикантів, стимулює бажання ознайомитися з новими фактами із царини теорії й історії музики, більш повного та глибокого розуміння значення просвітницької діяльності.

Зазначимо, що в аспекті порушеної проблеми важливою творчою потребою педагога-музиканта є його виконавське самовдосконалення. У зв'язку із цим необхідно навести позначений у дослідженні Г. Тарасової [9, с. 545] факт, що виконавська діяльність є глибоко особистісним, потаємним простором для індивідуального творчого розвитку музиканта. Тому організація виконавської діяльності для студентів-музикантів зі спрямованістю на сприйняття слухачів становить необхідну частину освітнього процесу, в якому важливе місце відводиться розвитку творчої особистості майбутнього педагога-музиканта.

Як зазначає Л. Бамбурова [10, с. 13], музиканти-початківці можуть діяти з огляду на різні мотиви вибору того чи того виду музично-виконавської творчості, що відбивають творчий характер самої особистості, це: інтерес до музичного виконання та до творчої діяльності; потреба в естетичному задоволенні від музикування; прагнення до самовдосконалення у виконанні музичних творів; прагнення продемонструвати своє вміння, майстерність, самоствердитися; прагнення до визнання з боку слухачів; бажання створити певний настрій у слухачів, доставити їм задоволення (відповідати їхнім очікуванням). Поширюючи цю думку на проблему розвитку творчої особистості майбутнього педагога-музиканта як суб'єкта музичного просвітництва, зазначимо, що мотивація студентів до музично-просвітницької діяльності, безумовно, пов'язана з їхньою музичною творчістю й має здійснюватися через систему спонукань (стимулів), серед яких велику роль відіграють внутрішні, які визначаються сферою інтересів і потреб, ціннісних орієнтацій і пріоритетами особистості, оскільки вільна свідомо діяльність, пов'язана з популярни-

зацією певних ідей, як, наприклад, музичне просвітництво, повинна ґрунтуватися тільки на реальному інтересі й особистому залученні майбутнього фахівця у процес.

Зазначимо, що для розвитку творчої особистості музиканта-просвітника необхідним є розвиток його потреб у творчій самореалізації, потреб в естетичному задоволенні, здобутті нових знань, розширенні кругозору, творчому саморозвитку особистості. Такі потреби найбільш активно задовольняються і водночас розвиваються у вільній особистісно та соціально значущій діяльності, яку майбутній фахівець вибирає за власним переконанням. Саме таким ознакам відповідає музично-просвітницька діяльність педагога-музиканта, оскільки ця робота є свідомим проявом професійної активності фахівця, яка реалізується зазвичай у культурно-дозвіллевій сфері для підвищення інтересу людей до музичної культури й мистецтва, розширення кола їхніх знань і освітніх можливостей, виховання творчої особистості. Водночас серед найбільш затребуваних умінь музиканта-просвітника – здатність до встановлення особливого виду контакту зі слухачем у процесі виконання творів. Творчий контакт зі слухачами створює в майбутнього музиканта задоволеність працею й підкріплює мотив вибору професії, перетворюючи його на стійкий інтерес, упливає на активність майбутнього педагога-музиканта в обраній професії. Такий контакт можливий тільки на рівні одухотвореного творчого втілення музичного художнього образу.

Зважаючи на це, відзначимо значну роль публічних концертних виступів, що є невід'ємною частиною музично-просвітницької діяльності, як своєрідної практичної творчої майстерні, де в майбутніх педагогів-музикантів формується вміння спілкуватися з аудиторією, закріплюється особистісний інтерес до музичного просвітництва як частини професійної творчості. Задоволення творчої потреби у виконавській самореалізації, культурному спілкуванні зі слухачем формує у студента-музиканта спрямованість на усвідомлення цілей музично-просвітницької діяльності, сприяє розвитку творчого підходу у виконанні професійних дій.

Висновки і пропозиції. Загалом, вивчення проблеми розвитку творчої особистості майбутнього педагога-музиканта в контексті інкультурації людини засобами музичного просвітництва дає змогу зробити висновок щодо великого значення музично-просвітницької діяльності як свідомої творчої професійної активності фахівця, яка реалізується зазвичай на творчій основі в культурно-дозвіллевій сфері для залучення людей до оволодіння найкращими зразками музичного мистецтва, розширення кола музичних знань, підвищення рівня культури.

Формування творчої особистості майбутнього фахівця є важливим завданням сучасної освіти,

оскільки це забезпечує здатність педагога-музиканта реалізовувати власні творчі надбання у професійній діяльності. Відповідно до вищезначеного, можемо стверджувати, що музичне просвітництво має стати частиною професійної діяльності майбутнього педагога-музиканта, у якій особистість (як педагога-музиканта, так і його слухачів) здійснює творчий вибір, визначається згідно із власними культурними уподобаннями, розвиває потреби високого порядку – культурно-естетичні.

Поруч із творчими здібностями необхідною умовою ефективною й успішною музично-просвітницької діяльності майбутнього педагога-музиканта є формування готовності особистості до такої роботи, стимулювання її творчої активності, прищеплення стійкого прагнення до творчого пошуку, формування комплексу музично-професійних характеристик, що є предметом подальшого дослідження порушеної проблеми.

Список використаної літератури:

1. Лазарев М. Основи педагогічної творчості : навчальний посібник. Суми, 1995. 212 с.
2. Дідич Г. Теоретичні аспекти дослідження структури здібностей, необхідних для підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки. Педагогічні науки*. Кіровоград, 2015. Вип. 139. С. 36–40.
3. Власенко О. Роль музики у формуванні духовності особистості. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2008. № 5. С. 224–230.
4. Лі Аньань. Музичне просвітництво в минулому і сьогодні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 2 (76). С. 13–24.
5. Москаленко В. Соціалізація та інкультурація. *Акутальні проблеми психології*. Т. 1. Вип. 44. С. 116–122.
6. Петрушин В. Музыкальная психология : учебное пособие для студентов средних и высших учебных заведений. 2-е изд. Москва : Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1997. 384 с.
7. Кожевникова Л. Музыкально-просветительская деятельность в контексте подготовки будущих учителей музыкального искусства. *Педагогические науки: теория, история, инновационные технологии*. 2016. № 5 (59). С. 110–120.
8. Колот А. Мотивація персоналу : підручник. Київ : КНЕУ, 2002. 337 с.
9. Тарасова Г. Исполнительское искусство музыканта в ракурсе музыковедческого и психологического знания. *Исполнительское искусство и музыковедение : параллели и взаимодействия*. Москва, 2010. С. 540–550.
10. Бамбурова Л. Мотивація совместной музыкальной деятельности юношеских групп. Ярославль ; Кострома : КГПИ, 1985. С. 12–20.

Fan Chzhenshuan. The development of the creative person of the future of teacher musician in the context of human inculturation by musical integration

In the article creative determinants of the personality development of the future teacher-musician in the context of his involvement in musical education activities are researched. The creative personality of a specialist is interpreted as a holistic human personality that has developed cultural interests and needs, musical-creative ability, creative motivation, reveals creative skills that provide the ability to influence the minds of people through musical education, involving them in mastering the best samples of musical art, the expansion circles of musical knowledge, raising the level of culture. Among the factors which influence on the formation of a creative personality, the essential place of music is grounded – one of the most influential influences on the inner world of the arts and musical education, popularizing the musical art of figurative and cognitive activity of human consciousness, which is related to creativity. Music education is considered as an important part of the professional training of a teacher-musician – a future specialist, whose activities are creative in nature, based on deep motivation, the pursuit of self-perfection and meaningful and creative communication with the audience in order to convey the best cultural experience of mankind. It is proved that a musician-teacher who possesses means of musical education can greatly contribute to human inculturation, its attraction to the culture and art of the people and the country, stimulation of spiritual efforts of man for mastering samples of high musical art. The ways of development of the creative personality of the musician-enlightener are defined: the formation of his interest in creative self-realization, aesthetic pleasure, obtaining new knowledge, expanding the horizons; promotion of creative self-development of personality in the field of musical art; instilling skills to communicate with the audience, to establish creative contact with the students, reinforcing the motive of the choice of the profession, contributes to the activity of the future teacher-musician in a particular profession; satisfaction of the need for performing self-realization, participation in public concert performances, which is an integral part of musical-educational activity and provides development of executive abilities.

Key words: *creative person, teacher-musician, musical-educational activity, creative interests, motives.*

УДК 378.9:34:811.111:378.091.313
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-1.17

В. В. Хребтова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Запорізького національного університету

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЛІКУЛЬТУРНІЙ ОСВІТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЮРИДИЧНОЇ ГАЛУЗІ

У статті проаналізовано наукові погляди на проблему полікультурної освіти студентів, розкрито сутність інтерактивних технологій; показано необхідність використання інтерактивних технологій навчання іноземних мов та переваги їх застосування у процесі полікультурного виховання студентів юридичного профілю. Спрямованість навчально-виховного процесу потребує впровадження сучасних інноваційних підходів.

Відзначено, що вищі навчальні заклади готують фахівців різних галузей юриспруденції, але зазвичай не приділяють належної уваги розвитку іноземних комунікативних здібностей майбутніх юристів. Проте сучасні умови розвитку суспільства висувають нові вимоги до молодого фахівця-правника. Важливою сферою його майбутньої професійної діяльності стає міжнародне право, коло суб'єктів якого значно збільшилося.

Виявлено, що перед вищими навчальними закладами юридичного профілю постає завдання не лише якісної підготовки майбутніх юристів до виконання професійних обов'язків, а й їх духовного та морального розвитку. Урахування полікультурності має стати важливим завданням підготовки майбутніх юристів. Міжнародні відносини, їхній стан і тенденції глибоко впливають на міжнародне право. Серед об'єктів правового регулювання сучасного міжнародного права все більшого значення набувають загальнолюдські, або глобальні, проблеми. Знання міжнародних мов, здатність до міжкультурної комунікації та гнучкість в ухваленні альтернативних рішень є важливими чинниками в цьому процесі.

У статті зроблено акцент на важливій ролі іноземних мов як засобу формування полікультурної вихованості студентів юридичних спеціальностей. Встановлено, що використання інтерактивних технологій навчання іноземних мов є одним із перспективних напрямів дослідження в сучасній методичці викладання іноземних мов. Аналіз навчального процесу та численних досліджень показав, що забезпечення інноваційних перетворень у сучасній освіті можливе завдяки впровадженню інтерактивних технологій навчання іноземних мов у полікультурну освіту майбутніх фахівців права.

Ключові слова: інтерактивні технології, іноземні мови, формування полікультурної особистості, навчання іноземних мов, студенти юридичного профілю.

Постановка проблеми. Зближення країн та народів, посилення їх взаємодії є важливою закономірністю розвитку сучасного суспільства. Сучасна людина має бути готовою до життя в умовах багатонаціонального полікультурного середовища, до міжкультурної комунікації і співпраці з людьми різних національностей, рас, віросповідань.

Сучасні напрями розвитку вищої освіти, кардинальні зміни у змісті навчальних програм і методах навчання, зумовлені модернізацією вітчизняної освіти й перетворенням у всіх сферах держави, потребують нових підходів до вдосконалення професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Особливо це актуально для вищих навчальних закладів юридичного профілю, де постає завдання не лише якісної підготовки майбутніх юристів до виконання професійних обов'язків, а й їх особистісно-духовного розвитку, центром якого є високий рівень загальної культури, толерантність, менталітет співробітництва, ціннісний плюралізм, культурний релятивізм, готовність

реагувати на зміни, гнучкість в ухваленні альтернативних рішень і здатність до міжкультурної комунікації іноземною мовою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Останнім часом зростає зацікавленість науковців і вчителів-практиків інтерактивними технологіями, зокрема їхніми можливостями для розвитку творчого потенціалу, активізації мислення. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що інтерактивні технології розглядаються в контексті особистісно орієнтованих технологій. Їхні ознаки можна знайти в технології кооперативного навчання, діалогічного навчання, ігрових технологіях, технології організації групової навчальної діяльності. Цьому питанню присвячені дослідження К. Баханова, О. Глотова, К. Нор, О. Пехоти, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. П'ятакової, Г. Цукерман, О. Ярошенко й ін. Як специфічна категорія інтерактивні технології розглядаються М. Кларіним, В. Гузеєвим, О. Пометун та ін.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є виявлення переваг застосування інтерактивних

методів навчання іноземних мов у процесі полікультурного виховання майбутніх правників.

Виклад основного матеріалу. У трактуванні поняття «інтерактивні технології» різними авторами можна помітити деякі розбіжності. Наприклад, О. Пометун і Л. Пироженко розглядають інтерактивні технології як окрему групу технологій та протиставляють їх активним технологіям завдяки принципу багатосторонньої комунікації [5, с. 8]. Білоруські науковці В. Симоненко та Н. Фомін включають інтерактивні технології до складу активних технологій навчання разом із технологіями проблемного навчання, технологіями навчального співробітництва, ігровими та комп'ютерними технологіями [6, с. 83]. Російський дидакт В. Гузеєв бере за основу класифікації характер інформаційної взаємодії та визначає три навчальних режими: інтраактивний – коли інформаційні потоки проходять усередині самого учня (самостійна робота), екстраактивний – коли інформаційні потоки циркулюють поза об'єктом навчання або спрямовані на нього (лекція), та інтерактивні – коли інформаційні потоки є двосторонніми (діалог) [1, с. 48].

Варто наголосити на тому, що у процесі професійної підготовки майбутніх конкурентоспроможних юристів необхідно враховувати рекомендації Ради Європи, в яких чітко окреслено завдання формування плюралінгвальної та полікультурної компетенції студентів [7]. Володіння іноземними мовами надає фахівцям з юриспруденції значних переваг у здійсненні професійної діяльності; певний рівень міжкультурної комунікації дозволяє зробити юридичний аналіз міжнародних ринків, здійснити юридичне дослідження, вести ділові переговори без участі перекладача, ухвалювати оптимальні рішення у професійній сфері, ураховуючи різні аспекти співробітництва із закордонними партнерами тощо. Практика міжкультурної комунікації в юридичній сфері довела, що сучасному фахівцю необхідно не тільки досконало володіти мовою ділового партнера, але й знати культурні особливості його країни, менталітет і традиції носіїв іншої культури. Незнання цих складників унеможливило повноцінне спілкування, а іноді зводить нанівець усі зусилля людей, які виходять на міжнародний рівень юридичного співробітництва.

Запропонована орієнтація на насичення змісту навчально-виховного процесу студентів юридичних спеціальностей полікультурними цінностями стимулювала виникнення й розроблення цілої групи інтерактивних методів, застосування яких у навчальному процесі вищої школи дає змогу підвищити рівень полікультурної вихованості студентів юридичних спеціальностей.

Розглянемо детальніше методи стимуляції, дебатів, аналізу джерел, інтерактивного моделювання.

Метод стимуляції ставить за мету штучне створення конкретної ситуації міжкультурного спілкування та прогнозування можливих варіантів і результатів, виходячи з різних поглядів і аспектів. Чимало стратегій та методів навчання сприяють втіленню та реалізації цих принципів на практиці, серед них такі, як: дебати, рольові ігри, дискусії, методи, що ґрунтуються на досвіді.

Якість оволодіння студентами іншомовною діяльністю значною мірою зумовлена впливом окремих психологічних процесів. На сучасному етапі розвитку методики вчені вважають необхідним усвідомлене оволодіння іношомовними навичками й уміннями з опорою на мисленнєві процеси аналізу та синтезу. Набуті таким шляхом навички й уміння є більш гнучкими та сталими. Мислення студентів характеризується різними особливостями, як-от самостійність, глибина розуміння, швидкість. Мислення функціонує в єдності з мовленням. Наявність індивідуальних відмінностей мислення потребує застосування різних прийомів навчання.

Оволодіння студентами іншомовною діяльністю значною мірою зумовлено і мотивацією, яка викликає і стимулює цілеспрямовану активність для досягнення мети. Психологи називають мотивацію «запуском механізму» діяльності, зокрема й мовленнєвої.

Через різноманітні труднощі на шляху до досягнення мети мотивація у студентів може знижуватися, зникає активність, погіршується успішність. Мотивація належить до суб'єктивних якостей студента, вона визначається його особистими спонуканнями, пристрастями і потребами. Тому викладач може вплинути на неї лише опосередковано, створюючи умови, на основі яких виникає особиста зацікавленість у роботі.

Щоби реалізувати взаємодію та співпрацю викладача зі студентом, а також розвиток інтересу студента до вивчення мови, важливо продумувати стимули для мовлення, заохочувати студентів до активних мовленнєвих дій у певній ситуації. За наявності у студентів цікавості до мови вивчена мова не забувається, навіть якщо не буде використовуватись протягом тривалого часу.

Метод дебатів також приносить позитивний результат у навчанні студентів юридичних спеціальностей. Він не лише передає знання, а й формує вміння та навички спілкування. Застосовується даний метод так: порушується проблема, наприклад, «Чи готові сьогодні студенти юридичних спеціальностей до запровадження полікультурної освіти?». Відповіді готують учасники дебатів заздалегідь: один учасник має обґрунтувати відповідь «так», другий – «ні» (навіть якщо вони суперечать їхній думці). Одна зі сторін під час дебатів може переконати іншу. Цього може і не статися, тоді шукають компроміс. Цей метод важливий

тим, що дає можливість відчувати себе в ролі опонента, сприяє культурі спілкування, спонукає до пошуку інформації та до аргументованої відповіді.

Існує помилкова думка, що для успішного спілкування із представниками інших культур треба цілком перейняти манеру співбесідника-іноземця. Так, формального успіху можна досягнути, але справжнє продуктивне спілкування може будуватися тільки на взаємному збагаченні. Тому що вивчення будь-якої іноземної мови ставить саме таку мету – зрозуміти, прийняти та полюбити іншу культуру, збагатитися нею, не втративши водночас ні власного обличчя, ні своїх національних рис.

Метод аналізу джерел застосовують під час розгляду тем, пов'язаних із полікультурністю. На цих заняттях студенти аналізують: нормативні документи міжнародного характеру; статті із преси, інформацію радіо й телебачення, статистичні дані з автентичних іншомовних джерел; історичні матеріали інших країн мовою оригіналу.

Цей метод є найлегшим, бо аналізується вже готове джерело. Але під час такого аналізу студент, майбутній фахівець у сфері юриспруденції, має не лише читати та розуміти складні міжнародні юридичні тексти, а й уміти самостійно шукати інформацію, необхідну для вирішення тієї чи іншої складної полікультурної проблеми.

На занятті з іноземної мови можна аналізувати статті з Декларації про права людини, міжнародні договори, міжнародні конвенції, міжнародні доктрини й інші документи.

Під час аналізу статей із преси мовою оригіналу у студентів юридичних спеціальностей розвиваються навички пошуку та відбору полікультурної інформації, уміння критично її аналізувати й оцінювати достовірність. Наприклад, статті, які говорять про толерантність або нетолерантність, інші джерела, близькі до теми.

Метод інтерактивного моделювання орієнтований на свідоме відтворення різних індивідуальних і групових ситуацій міжкультурного спілкування. Зважаючи на це, під час організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі необхідно створювати умови, у яких на заняттях з іноземної мови може здійснюватися міжкультурне спілкування, тобто йдеться про його моделювання – створення в аудиторії навчальних комунікативних ситуацій, які визначають умови та цілі спілкування. Спрощений світ інтерактивних моделей дає змогу учасникам краще, ніж у реальній дійсності, вивчити способи й види стосунків у міжкультурних контактах.

Визначимо, що навчальні комунікативні ситуації, які створюються з метою організації іншомовного спілкування, можуть бути стандартними: вони готують студентів до життя, тобто до вживання іноземної мови у стандартних умовах для задоволення своїх життєвих потреб під час перебування

у країні, мова якої вивчається. Нестандартні навчальні комунікативні ситуації створюються для того, щоби перенести студентів у непередбачувані ситуації, у яких доводиться здійснювати непередбачені мовленнєві дії, вирішуючи проблеми із представниками іншої культури.

Зазвичай навчальні проблемні комунікативні ситуації створюються на основі вербального, вербально-зображального або зображального матеріалу. Якщо вдається до аналізу вербального матеріалу, то для визначення предмета обговорення використовують окремі факти, невеликі висловлювання, текст, фільм, окремі питання, тобто актуальна інформація проблемного характеру, яка здатна викликати до себе суперечливе ставлення.

Робота з автентичним матеріалом, що має велике значення для навчання іноземної мови, актуальна сьогодні, оскільки його використання деякою мірою дозволяє наблизити процес навчання іншомовного спілкування в межах вищого навчального закладу до умов природного перебігу спілкування в реальній дійсності.

У професійній підготовці студентів юридичних спеціальностей дуже часто використовується ситуативне навчання, що належить до особистісно орієнтованих освітніх технологій, оскільки передбачає інтерактивні взаємодії між студентами. Такий підхід перетворює їх на активних учасників навчального процесу. Під час такого аудиторного заняття з іноземної мови студенти, попередньо вивчивши інформаційний пакет навчального матеріалу («кейс»), ведуть колективний пошук нових полікультурних ідей, а також визначають оптимальні шляхи, механізми і технології їх реалізації.

Застосування ситуативного навчання особливо цінне під час вивчення тих розділів навчальних правових дисциплін міжнародного характеру, які потребують порівняльного аналізу, де бракує однозначної відповіді на поставлені запитання, а існують лише наукові підходи, пропозиції та думки, отже, передбачають ухвалення рішення.

У разі використання технологій ситуативного навчання основний акцент робиться не на оволодінні готовими полікультурними знаннями, а на самостійному та творчому набутті навичок у процесі міжкультурної взаємодії в межах дидактичних систем «викладач – студент», «студент – студент». Такий підхід також дозволяє активізувати партнерські та кооперативні стосунки у процесі засвоєння полікультурних знань.

Цікавим є виховний досвід, який поширюється останніми роками, – це організація партнерського обміну групою студентів із різних країн протягом канікул, облаштування літніх таборів толерантності, створення студентських клубів миру, проведення миротворчих акцій, тижнів злагоди та різноманіття культур. Прикладами формування та

розвитку полікультурної вихованості є: тематичні вечори, заочні подорожі країнами світу, конкурси («Поліглот», конкурс знавців іноземних мов), зустрічі із цікавими людьми – представниками іншомовних країн, здійснення пошукової роботи, стимулювання особистих контактів із представниками інших культур, участь у міжнародних фестивалях, молодіжних конференціях, відвідування виставок, музеїв, проведення екскурсій для іноземних гостей, відвідування та подорожі країнами світу, листування із представниками інших країн.

Зараз досить поширені проекти, складені за допомогою комп'ютерних технологій. Вони спонукають до самостійного пошуку інформації, до вироблення навичок роботи на комп'ютері з певними програмами, до аналізу та відбору матеріалу, до вміння його розмістити в межах публікації, веб-сторінки, блогів, до цікавої його презентації. Мультимедія сприяє створенню і використанню блогів (віртуальних щоденників), які не тільки можуть бути розвагою, а й дають чудову можливість реалізувати масу педагогічних проєктів у співпраці, сформувати у студентів юридичних спеціальностей одну з найважливіших полікультурних компетенцій – уміння спілкуватися у віртуальному іншомовному просторі. Сьогодні блоги допомагають студентам юридичних спеціальностей під час занять з іноземної мови спілкуватися із зовнішнім світом поза стінами аудиторії, створити віртуальний простір полікультурного інтелектуального обміну. Використовувати даний метод варто під час розгляду будь-якої проблеми, що стосується полікультурності.

Отже, ми описали інтерактивні технології навчання іноземних мов, які можна застосовувати під час вивчення тем із полікультурного виховання студентів юридичних спеціальностей. Усі ці методи нададуть можливість студентам працювати індивідуально, у парах, у групах із кількох осіб, а також створювати проекти, які представляються перед аудиторією.

Виходячи з вищезазначеного, на практиці необхідно використовувати інтерактивні форми загалом або елементи, які більш доцільні для аудиторії. Саме інтерактивні методи дають змогу створювати освітнє середовище, у якому теорія і практика засвоюються одночасно, а це дозволяє студентам юридичних спеціальностей формувати міжособистісні комунікації, розвивати світогляд, логічне мислення, зв'язне мовлення; формувати критичне мислення; виявляти і реалізувати індивідуальні можливості. Навчально-виховний процес організовується так, що студенти шукають зв'язок між новими та вже здобутими знаннями; ухвалюють альтернативні рішення, мають змогу зробити «відкриття», формують свої власні ідеї та думки за допомогою різноманітних способів; навчаються співробітництву та взаємодії.

Зауважимо, що нетрадиційні методи стимулюють студентів до проявлення мовної активності, у цьому їхня привабливість та пріоритетна значущість.

Цього можна досягти на всіх видах занять за допомогою різних методичних прийомів [2; 3], серед яких, на нашу думку, доцільно виокремити як головні такі:

- підбір привабливого змісту, узагальнень, прикладів, рекомендацій;

- розмаїтість і комбінування характеру навчального матеріалу (не тільки теоретичних положень, але і прикладів їх практичного застосування, що особливо важливо під час вивчення іноземної мови);

- розмаїтість і комбінування методів на кожному занятті;

- багатство використовуваних мовних і немовних прийомів;

- стиль викладу «під конспектування». Конспектування на заняттях нормативно не обов'язкове, але коли студент хоче мати гарний конспект і веде його, він обов'язково буде уважний на занятті. Варто заохочувати до конспектування основних граматичних правил тощо. За вдалого викладу матеріалу викладачем самі студенти переконуються, наскільки гарний і корисний короткий, змістовний і чітко структурований конспект. Це стимулюватиме увагу на наступних заняттях;

- вибір форм організації і методів проведення заняття, що стимулюють увагу, зокрема застосування різних видів технічних засобів, які «використовуються у вищій школі для інтенсифікації і підвищення ефективності навчання студентів, дозволяють повніше і глибше реалізувати дидактичні принципи вищої школи. Ефективність їх використання залежить не лише від їхньої технічної досконалості, а й значною мірою від методики застосування і від змісту навчального матеріалу» [4, с. 14].

Висновки і пропозиції. Отже, під час упровадження інтерактивних технологій навчання іноземних мов викладачу необхідно застосовувати індивідуальний підхід до студентів як до особистостей, знайти ті внутрішні мотиви, що стимулюють їх вивчати іноземну мову. Вирішення цього питання важливо враховувати в організації як різних видів навчальних занять в аудиторії, так і самостійної позааудиторної роботи, що сприятиме посиленню взаємозв'язку між ними. Полікультурне виховання майбутніх фахівців юридичної галузі має бути цілісною педагогічною системою з інноваційними технологіями, спрямованими на формування полікультурної вихованості майбутнього фахівця з юриспруденції та його прагнення до безперервного професійного самовдосконалення впродовж усього життя.

Список використаної літератури:

1. Гузеев В. Методы и организационные формы обучения. Москва : Народное образование, 2001. 128 с.
2. Болгаріна В., Лощенова І. Культура і полікультурна освіта. *Шлях освіти*. 2002. № 2. С. 3–6.
3. Болотов В., Костиклова М. Педагогическое образование – страницы реформирования. Волгоград : Академия, 1998. 115 с.
4. Бондаревская Е. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. *Педагогика*. 1997. № 4. С. 11–17.
5. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А. С. К., 2004. 192 с.
6. Симоненко В., Фомин Н. Современные педагогические технологии : учебное пособие. Брянск : Издательство БГПУ, 2001. 395 с.
7. Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment. Council of Cultural Cooperation Education Committee. Modern Languages Division, Strasbourg. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 260 p.

Khrebtova V. Introduction of interactive technologies of teaching foreign languages in multicultural education of law students

The article analyses the scientific views on the problem of multicultural education of law students, reveals the essence of interactive technologies; the need to use interactive technologies of teaching foreign languages and the advantages of using them in the process of multicultural education of law students have been outlined. The orientation of the educational process requires the introduction of modern innovative approaches.

Higher educational institutions train specialists in various branches of law, but they usually don't pay enough attention to the development of foreign language communication skills of future lawyers. However, modern conditions of our society put forward new requirements for young professional lawyers. The international law has become an important area of his prospective professional activity.

At that point, the goal of universities of different profile is not only the quality of training future specialists to perform their professional duties but especially their personal and spiritual development, the center of which is the high level of general culture, tolerance, cooperation mentality, value pluralism, cultural relativism and the ability to intercultural communication.

The consideration of the multiculturalism has become an important task of preparing of future lawyers. International relations, their state and tendencies profoundly affect the international law. Among the objects of legal regulation of modern international law universal or global problems become increasingly important. The knowledge of international languages and the ability to communicate are significant factors in this process. Accent on the important role of foreign languages as means of formation of the multicultural education of law students is made in the article. To provide innovative transformations in modern education is possible due to the introduction of interactive technologies of teaching foreign languages in multicultural education of law students.

Key words: *interactive technologies, foreign languages, formation of multicultural identity, teaching foreign languages, law students.*

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 37.014

DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-1.18

О. О. Барліт

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри теорії та методики виховання
КЗ «Запорізький інститут післядипломної освіти»
Запорізької обласної ради

А. Ю. Барліт

студент магістратури факультету адміністрації та права
Вроцлавського університету

БУЛІНГ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ ПРОБЛЕМИ В УКРАЇНІ

Статтю присвячено висвітленню проблеми булінгу в освітньому середовищі. Наголошується на тому, що шкільний булінг розглядається в сучасному світі як одна з найактуальніших соціально-педагогічних, психологічних та правових проблем. Школа не тільки відіграє важливу роль у житті дітей як середовище основної соціалізації, а й виступає місцем, де діти досить часто піддаються насильству.

Доводиться необхідність створення безпечного освітнього середовища у сучасному закладі освіти. Оскільки рівень цивілізованості та гуманності будь-якої держави та суспільства визначається ставленням до найменш захищених і найбільш вразливих його членів, в першу чергу до дітей. Тому, захист прав та інтересів дитини є одним із найважливіших, ключових завдань Української держави.

Метою статті є аналіз національного нормативно-правового регулювання проблеми булінгу в закладах освіти в Україні.

Аналізується нормативно-правове розв'язання даної проблеми до прийняття закону «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)».

Зазначається, що попри всі нормативно-правові документи та результати багатьох досліджень, проблема булінгу в закладах освіти залишається вкрай актуальною.

Обґрунтовується важливість прийняття закону для системи освіти України. Аналізується регулювання проблеми булінгу в Україні на законодавчому рівні після прийняття даного закону.

Водночас зазначається, що в законі характеристики булінгу мають істотну відмінність від загальноприйнятих характеристик булінгу світовою спільнотою вчених, що займаються розв'язанням проблеми булінгу як на теоретичному, так і на практичному рівні.

Наголошується на тому, що прийняття закону «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» це величезний крок на шляху до вирішення проблеми булінга в освітніх установах України. Україна одна з небагатьох країн колишнього радянського простору яка чітко і впевнено стала на шлях подолання цієї проблеми, використовуючи в тому числі й правові ресурси держави.

***Ключові слова:** булінг, насильство, безпечне освітнє середовище, нормативно-правове регулювання проблеми.*

Постановка проблеми. Події Революції гідності засвідчили незворотне прагнення Українського народу до побудови правової та демократичної держави, в якій гарантуються та забезпечуються права і свободи людини [1].

Рівень цивілізованості та гуманності будь-якої держави та суспільства визначається ставленням до найменш захищених і найбільш вразливих його членів, в першу чергу до дітей. Тому, захист прав та інтересів дитини є одним із найважливіших, ключових завдань Української держави.

Відповідно до Закону України «Про охорону дитинства» та Конвенції ООН про права дитини

кожній дитині гарантується право на свободу, особисту недоторканість, захист гідності та найкраще забезпечення її інтересів.

Але сучасний життєвий контекст не виключає явище насильства з процесів навчання і виховання. На жаль, школа не тільки відіграє важливу роль у житті дітей як середовище основної соціалізації, а й виступає місцем, де діти досить часто піддаються насильству.

Насильство в освітньому середовищі може носити як поодинокий, так і регулярний, тривалий характер і виявлятися у формі фізичного або психологічного насильства. Найбільш точно відбиває

насильство тривалого характеру в освітньому середовищі поняття «булінг».

На думку Д. Ольвеуса, «Булінг – це тривале фізичне або психічне насильство з боку індивіда або групи щодо індивіда, який не здатний захистити себе в даній ситуації».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Центральне місце в розвитку теорії булінгу зайняла праця Ольвеуса (Olweus) (1978 р.). Розроблена цим автором модель булінгу в освітньому середовищі послужила основою подальших досліджень цієї проблеми таких авторів, як Хезлер (Hazler, 1985 р.), Бесага (Besag, 1989 р.), Роланд (Roland, 1989 р.), Сли (Slee, 1995 р.), Арога (Aroga, 1998 р.), Квек (Kwak, 1999 р.), Лейн (Lane, 1999 р.), Лі (Lee, 1999 р.), Рігбі (Rigby, 2000 р.), Хелд (Heald, 2000 р.), І. Кон (2006 р.), Д. Кутузова (2007 р.), О. Маланцева (2007 р.), О. Глазман (2009 р.), І. Ачітаева (2010 р.), А. Стрельбицький (2010 р.), Є. Файнштейн (2010 р.), В. Петросянс (2011 р.).

Шкільний булінг розглядається в сучасному світі як одна з найактуальніших соціально-педагогічних, психологічних та правових проблем.

Україна знаходиться в першій десятці країн Європи за його поширеністю з-поміж 11-15-річних школярів. Вона залишила далеко позаду не лише найбільш соціально безпечні Данію чи Норвегію, але й, приміром, Угорщину та Грецію. Такі дані наводить ВООЗ.

Мета статті – проаналізувати національне нормативно-правове регулювання проблеми булінгу в закладах освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Як і в більшості країн світу, Конституція є основним нормативно-правовим актом держави, має вищу юридичну силу. Саме Конституція закріплює основи політичної, економічної та правової систем держави, а також основи правового статусу особистості, права та обов'язки людей та громадян [2].

Зокрема, Конституція України проголошує людину, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпеку як найвищі соціальні цінності.

В рамках нашого дослідження, звертаємо увагу на статтю 52, в якій наголошується наступне. Діти рівні у своїх правах. Будь-яке насильство над дитиною та її експлуатація переслідуються за законом.

В даному випадку слід надати визначення поняттю «дитина». Юридичне закріплення цьому є у Сімейному кодексі України. Відповідно до статті 6 Сімейного кодексу України, правовий статус дитини має особа до досягнення нею повноліття (18 років). Малолітньою вважається дитина до досягнення нею чотирнадцяти років. Неповнолітньою вважається дитина у віці від чотирнадцяти до вісімнадцяти років [3].

Відповідно до Цивільного кодексу України шкода, завдана малолітньою особою відшкодовується її батьками чи іншою фізичною особою, яка на правових підставах здійснює виховання малолітньої особи. Якщо малолітня особа завдала шкоди під час перебування під наглядом навчального закладу, закладу охорони здоров'я чи іншого закладу, що зобов'язаний здійснювати нагляд за нею, а також під наглядом особи, яка здійснює нагляд за малолітньою особою на підставі договору, ці заклади та особа зобов'язані відшкодувати шкоду (стаття 1178) [4].

Крім того, дитину з 16 років можна притягнути й до кримінальної відповідальності, в залежності від тяжкості та наслідків вчиненого діяння.

Кримінальний кодекс встановлює перелік правопорушень, за які дитину можна притягнути до відповідальності з 14 років. Зокрема, умисне вбивство, нанесення тяжких чи середньої тяжкості тілесних ушкоджень, зґвалтування, крадіжку, умисне знищення майна, хуліганство та деякі інші тяжкі злочини [5].

Питання запобігання та виявлення випадків жорстокого поводження з дітьми регулюється Законом України «Про охорону дитинства». Статтею 10 визначено, що кожній дитині гарантується право на свободу, особисту недоторканність та захист гідності [6].

Закон України «Про освіту», зокрема стаття 53, визначає право здобувачів освіти на захист під час освітнього процесу від приниження честі та гідності, будь-яких форм насильства [7].

Кабінет Міністрів України постановою № 453 від 30 травня 2018 року затвердив Державну соціальну програму «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2021 року [8].

Метою Програми є забезпечення послідовної імплементації положень Конвенції ООН про права дитини, розбудови ефективної системи захисту прав та інтересів дитини, створення дружнього до дітей середовища відповідно до міжнародних стандартів та пріоритетів Стратегії Ради Європи з прав дитини.

Розпорядженням кабінету міністрів України № 988-р від 14 грудня 2016 року було схвалено Концепцію реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [9].

Метою Концепції є забезпечення проведення докорінної та системної реформи загальної середньої освіти. Мова йде, серед іншого, і про створення безпечного освітнього середовища, про запровадження програми із запобігання дискримінації, насильства та знущанням у школі.

Крім того, у Листах Міністерства освіти та науки (далі – МОН) України від 25 липня 2016 року № 2.1/10-1828, від 27 липня 2017 року

№ 1/9-413 «Про методичні рекомендації з питань організації виховної роботи у навчальних закладах» мова йде про необхідність створення безпечного середовища у навчальному закладі, профілактиці ризикованої та протиправної поведінки. Йдеться не лише про фізичну безпеку, а й про атмосферу довіри та взаємоповаги, де немає насильства та дискримінації.

У Листі МОН України від 28 жовтня 2014 року № 1/9-557 «Методичні рекомендації щодо взаємодії педагогічних працівників у навчальних закладах та взаємодії з іншими органами та службами щодо захисту прав дітей», зазначено алгоритм дій у випадку здійснення насилля стосовно дитини [10].

У спільному Наказі Міністерства соціальної політики України, Міністерства внутрішніх справ України, Міністерства освіти та науки України, Міністерства охорони здоров'я України від 19 серпня 2014 року № 564/836/945/577 зазначено Порядок розгляду звернень та повідомлень з приводу жорстокого поводження з дітьми або реальної загрози його вчинення [11].

Однак, не дивлячись на всі вищезазначені нормативно-правові документи та результати багатьох досліджень, проблема булінгу в закладах освіти залишалась вкрай актуальною.

Вперше ця проблема отримала досить вагомих розголос тільки у 2017 році. Ініціатором цього стала міністр освіти та науки України Лілія Гриневич. Міністерство освіти та науки почало працювати над створенням системи запобігання булінгу. На жаль, до цього часу, школа не відчувала себе до кінця зобов'язаною цим перейматись. Мовляв, це якісь стосунки між дітьми, наша відповідальність – тільки дати знання. Шкільні психологи та вчителі навіть не вміли розпізнавати дітей, які піддавались цькуванню. Зрештою, це дуже інтимна ситуація: людина не завжди хоче про таке розповідати. Та безкарність лише посилювала проблему.

Тому міністерство прийняло рішення міняти культуру школи. Міністр закликала ЗМІ допомогти цьому, адже ЗМІ впливають на молодь у тому, що стосується формування культурних критеріїв і цінностей.

Міністерством було визначено кроки, що мають бути зроблені для створення системи запобігання булінгу.

По-перше, утворити робочу групу з розроблення проектів плану заходів, спрямованих на запобігання та протидію булінгу в закладах освіти, порядку реагування на випадки булінгу в закладах освіти, програми навчання протидії булінгу та дискримінації для закладів освіти.

І відповідна група була створена (Наказ МОН України від 17 вересня 2018 року № 1001 «Про утворення робочої групи»).

По-друге, започаткувати масову публічну кампанію, яка буде змінювати шкільну культуру. В рамках цього було зроблено наступне:

Міністерство освіти та науки розпочало спільну програму зі всесвітньо відомим мотиваційним тренером Ніком Вуйчічем, яку присвячено протидії насильству в українських школах;

Міністерство освіти та науки, Міністерство юстиції та Національна поліція України розпочали інформаційну кампанію #СтопБулінг, орієнтовану на дітей та їх батьків;

– на сайті МОН у вільному доступі було розміщено банк педагогічних технологій (інструментарію) у рубриці «Корисні посилання щодо теми антибулінгу» для використання в профілактичній роботі в закладах освіти;

– спеціальну рубрику «Корисні посилання щодо теми антибулінгу» розміщено на офіційному сайті Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти»;

– в Україні запрацювала Національна «Гаряча лінія» з питань протидії булінгу за номером 116 000.

По-третє, необхідно було провести наукові обговорення проблеми. До цього було залучено провідних українських вчених. Міністерство освіти та науки України 03 жовтня 2018 року у м. Київ провело Всеукраїнську нараду «Наявні ресурси для запобігання насильству щодо дітей в школах».

Логічним наступним кроком повинно було з'явитися вагоме правове регулювання проблеми.

І це відбулося на нормативній діяльності Верховної Ради України: 17 грудня 2018 року прийнято Закон «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу» [12].

Президент України Петро Порошенко 6 січня 2019 року підписав Закон «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)».

Законом внесені зміни до Кодексу України про адміністративні правопорушення. Цей Кодекс доповнено новою статтею 1734, якою встановлено відповідальність за булінг, а також приховування випадків булінгу [13].

Неповідомлення керівником закладу освіти уповноваженим підрозділам органів Національної поліції України про випадки булінгу учасника освітнього процесу тягне за собою накладення штрафу від 50 до 100 неоподатковуваних мінімумів доходів громадян або виправні роботи на строк до 1 місяця з відрахуванням до 20 відсотків заробітку.

Змінами до Закону України «Про освіту» введено визначення терміну «булінг (цькування)» – це діяння (дії або бездіяльність) учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі з застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої

чи неповнолітньої особи та/або такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого».

Визначено типові ознаки булінгу (цькування), якими є: систематичність (повторюваність) діяння; наявність сторін – кривдник (булер), потерпілий (жертва булінгу), спостерігачі (за наявності); дії або бездіяльність кривдника, наслідком яких є заподіяння психічної та/або фізичної шкоди, приниження, страх, тривога, підпорядкування потерпілого інтересам кривдника, та/або спричинення соціальної ізоляції потерпілого.

Проте, зауважимо, що характеристики булінгу, які закріплені в законі, мають істотну відмінність від загальноприйнятих характеристик булінгу світовою спільнотою вчених, що займаються розв'язанням проблеми булінгу як на теоретичному, так і на практичному рівні.

Зокрема, мова йде про те, що якщо ми говоримо про булінг, то завжди маємо на увазі, що це обов'язково дисбаланс влади між кривдником і потерпілим, на чому наголошував норвезький вчений Д. Ольвеус. Для булінгу завжди характерним є дисбаланс сил/влади, дисбаланс між кривдником і потерпілим, при чому мова може йти й про виключно суб'єктивну оцінку ситуації потерпілим.

Далі слід відзначити що концепція булінгу передбачає намір або бажання/мету завдати шкоди/дискомфорт іншому.

Тобто, метою дій булера є умисне заподіяння психічної та/або фізичної шкоди, приниження, страху, тривоги, бажання підпорядкувати потерпілого своїм інтересам та/або спричинення соціальної ізоляції потерпілого.

На жаль в законі дані характеристики булінгу не знайшли свого відбиття.

Законом визначено механізми протидії цьому явищу, серед яких: покладання на засновника закладу освіти здійснення контролю за виконанням плану заходів, спрямованих на запобігання та протидію булінгу; на керівника закладу освіти – затвердження та оприлюднення плану заходів, спрямованих на запобігання та протидію булінгу, розгляд заяв про випадки булінгу від здобувачів освіти, їх батьків, законних представників, інших осіб та видання рішення про проведення розслідування.

Законом також передбачено зобов'язання закладів освіти забезпечувати на своїх веб-сайтах відкритий доступ до правил поведінки здобувача освіти в закладі освіти, плану заходів, спрямованих на запобігання та протидію булінгу, порядку подання та розгляду заяв про випадки булінгу від здобувачів освіти, їх батьків, тощо.

Висновки і пропозиції. На разі, на нашу думку, в країні відбувається спроба розв'язати проблему булінгу за класичним сценарієм світової практики.

Спочатку відбулось усвідомлення суспільством проблеми, прийняття того що нормативно-правова база, яка існує не діє в цьому напрямку. Необхідні були зміни, повернення загальної уваги до цієї проблеми, залучення різних важелів і механізмів. Мова йде і про науковий, і про владний, і про суспільний потенціал в тому числі. Необхідно було сформуванню суспільну думку, необхідно було науково розробити теоретичний базис проблеми, підготувати правову основу для проведення змін, увімкнути владний механізм для розв'язання проблеми. А далі, законодавче регулювання – розроблення та прийняття закону. І наприкінці, фактична реалізація, виконання правових норм закону.

Наголошуємо, що навіть з огляду на деякі погрішності, слабкі місця цього закону, можна з упевненістю сказати що прийняття даного закону це величезний крок на шляху до розв'язання проблеми булінгу в освітніх установах України. Україна одна з небагатьох країн колишнього радянського простору яка чітко і впевнено стала на шлях подолання цієї проблеми, використовуючи в тому числі й правові ресурси держави.

Список використаної літератури:

1. Національна стратегія у сфері прав людини : Указ Президента України від 25 серпня 2015 року № 501/2015. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/501/2015> (дата звернення: 04.05.2019).
2. Конституція України : Закон України від 28 червня 1996 року. (зі змінами). *База даних «Законодавство України»/ВР України*. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр> (дата звернення: 04.05.2019).
3. Сімейний кодекс України. *Відомості Верховної Ради України*. 2002. № 21–22. Ст. 135. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2947-14> (дата звернення: 04.05.2019).
4. Цивільний кодекс України : Закон України від 2003 року. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/435-15/stru#Stru> (дата звернення: 04.05.2019).
5. Кримінальний кодекс : Закон України від 2001 року. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14> (дата звернення: 04.05.2019).
6. Про охорону дитинства : Закон України від 2001 року. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2402-14/ed20120601> (дата звернення: 04.05.2019).
7. Про освіту : Закон України від 2017 року. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n740> (дата звернення: 04.05.2019).
8. Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини : Державна соціальна програма на періоддо 2021 року. URL:

- <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/453-2018-%D0%BF> (дата звернення: 04.05.2019).
9. Нова українська школа : Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти на період до 2029 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/ (дата звернення: 04.05.2019).
10. Методичні рекомендації щодо взаємодії педагогічних працівників у навчальних закладах та взаємодії з іншими органами і службами щодо захисту прав дітей : Лист МОН України від 28 жовтня 2014 року №1/9-557. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-557729-14> (дата звернення: 04.05.2019).
11. Порядок розгляду звернень та повідомлень з приводу жорстокого поводження з дітьми або реальної загрози його вчинення : Наказ Міністерства соціальної політики України, Міністерства внутрішніх справ України, Міністерства освіти і науки України, Міністерства охорони здоров'я України від 19 серпня 2014 року № 564/836/945/577. URL: (<http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1105-14> (дата звернення: 04.05.2019).
12. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу : Закон України від 17 грудня 2018 року. URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=64402 (дата звернення: 04.05.2019).
13. Кодекс України про адміністративні правопорушення : Закон від 07 грудня 1984 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/80731-10> (дата звернення: 04.05.2019).

Barlit O., Barlit A. Bullying in educational institutions: normative and legal regulation of the problem in Ukraine

The article is devoted to the review of the bullying problem in the educational environment.

It is emphasized that school bullying is considered as one of the major up-to-date social, pedagogical, psychological and legal problems in the world. The need to create a safe environment in educational institutions is being demonstrated.

It is proved the necessity of creating a safe learning environment in modern educational institutions. Since the level of civilization and humanity of any state and society is determined by the attitude of the least vulnerable and most vulnerable its members, first of all to children. Therefore, the protection of the rights and interests of the child is one of the most important, key tasks of the Ukrainian state.

The article is an analysis of national legal regulation bullying problems in educational institutions in Ukraine.

Legal ways for resolution of the given problem before the adoption of the law "On amendments to some legislative acts of Ukraine concerning countering bullying (harassment)" are analyzed. It is noted that despite all the legal documents and the results of many studies, the problem of bullying in educational institutions remained extremely relevant. The importance of adoption of the law for the Ukrainian educational system is substantiated. Regulation of bullying in Ukraine at the legislative level after the adoption of the before mentioned law is analyzed.

At the same time, it is noted that in the law, the characteristics of the boiling have a significant difference from the generally accepted characteristics of the boiling world community of scientists involved in solving the problem of bullying both at the theoretical and practical level.

The article highlights the importance of the adoption of the law "On amendments to some legislative acts of Ukraine regarding countering bullying (harassment)". It is emphasized that this is a huge step towards solving the problem of bullying in educational institutions of Ukraine. Ukraine is one of the few post-Soviet countries which clearly and confidently began to tackle this issue, using, among others, legislative ways and state resources to counteract the problem.

Key words: *bullying, violence, safe educational environment, legal regulation of the problem.*

УДК 37.036
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-1.19

Ю. О. Блудова

кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту освіти
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

На сучасному етапі розвитку країни, на тлі глобальних змін, метою освітнього процесу закладу загальної середньої освіти є всебічний розвиток дитини, який неможливо уявити поза гармонізації її особистості з навколишнім світом. Статтю присвячено актуальному питанню естетичного виховання підростаючого покоління, а саме формуванню художньо-естетичного смаку у дітей молодшого шкільного віку.

Нами визначено, що структура художньо-естетичного смаку дітей містить наступні компоненти: емоційно-емпатійний (естетичне сприйняття, естетичні почуття, естетичні переживання, естетична насолода); мотиваційний (естетичні інтереси та потреби особистості); когнітивний (естетичний досвід, інтелектуальний розвиток, погляди та уявлення); діяльнісно-творчий компонент (готовність до творчої діяльності, художньо-творчі уміння).

Визначені компоненти лягли в основу розробки критеріїв для діагностики рівнів сформованості художньо-естетичного смаку. Виділені наступні критерії оцінки рівнів сформованості художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку, як-то: спонукальний, показниками якого є інтерес до народного мистецтва та прагнення учнів до художньо-естетичного саморозвитку, ціннісно-орієнтаційний (показники: емоційне оцінювання творів мистецтва, розвинені естетичні почуття), пізнавальний (показники: естетичні знання та художньо-естетичний кругозір), креативний – здатність до естетичного сприйняття та реалізація в художньо-естетичній діяльності.

Критерії сформованості художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку корелюються з компонентами формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку, тобто взаємопов'язані та взаємозалежні між собою. Спонукальний критерій є основним для оцінки сформованості мотиваційного компонента, пізнавальний критерій – слугує для оцінки сформованості когнітивного компонента, ціннісно-орієнтаційний критерій є вираженням емоційно-ціннісного компонента та діяльнісно-творчий критерій допомагає оцінити рівень сформованості діяльнісно-творчого компонента.

На підставі теоретичного аналізу досліджень визначено три основні рівні сформованості смаку дітей молодшого шкільного віку: високий, середній, низький.

Ключові слова: художньо-естетичний смак, сформованість художньо-естетичного смаку, критерії, показники та рівні сформованості смаку, молодші школярі.

Постановка проблеми. Формування смаків людини – важливий аспект розвитку духовної культури особистості. Це є одним із найскладніших завдань сучасності й від його розв'язання залежить не лише художньо-естетичне формування особистості, а й розвиток суспільства.

Формування художньо-естетичного смаку залежить від спільної роботи батьків, закладу освіти, а також від самодисципліни та зусиль вихованців. Тому проблема формування та розвитку смаку є однією з найактуальніших проблем в художньо-естетичному вихованні. Смак формується та розвивається у процесі активної творчої діяльності учнів, під впливом умов життя та виховання, поступово проявляючись у художній творчості та у ставленні до світу мистецтва [1].

Художньо-естетичний смак характеризується тим, що проявляється у формі безпосередніх

оцінок. На основі аналізу поняття «художньо-естетичний смак», що перебуває в діалектичному взаємозв'язку з естетичним ідеалом, естетичним сприйняттям, естетичними потребами, естетичними оцінками, що розвиваються у процесі естетичної діяльності людини визначено поняття художньо-естетичний смак як здатність людини на основі естетичного досвіду та художньо-естетичних знань емоційно оцінювати естетичні властивості навколишнього світу та мистецтва, відрізняючи прекрасне від потворного, що знаходить своє вираження в естетичних інтересах, потребах, здатності до цілісного сприйняття творів мистецтва та отримання естетичної насолоди від спілкування з прекрасним (ідеалом); прагненні виражати власні почуття та переживання від сприйнятих естетичних об'єктів у художньо-творчій діяльності [2]. Гарний художньо-естетичний

смак означає здатність отримувати насолоду від справді прекрасного, потребу сприймати та створювати прекрасне в мистецтві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Реформування системи загальної середньої освіти та акцентування уваги на естетичному вихованні у школі пов'язане з посиленням демократичних тенденцій у нашому суспільстві. Концепція «Нова українська школа» визначила нові напрями розвитку української освіти, що базуються на особистісно-зорієнтованому та компетентнісному підходах та педагогіці партнерства. Саме тому в освітньому процесі почали зміщувати акценти із масових педагогічних явищ на особистість дитини, дослідження можливостей та обставин її індивідуального розвитку, умов саморозкриття та самореалізації людини на різних етапах її життєдіяльності. Значний внесок у розвиток естетичного виховання загалом і зокрема художньо-естетичного смаку, зробили педагоги та естетики Л. Башманівська, Ю. Боров, А. Буров, Н. Волошина, С. Герасимов, Є. Квятковський, Л. Коган, Н. Кіященко, Н. Лейзеров, Л. Левчук, Б. Лихачов, І. Маца, А. Молчанова, М. Овсянников, В. Скатерщиков, Г. Шевченко та інші. Дослідниками були визначені основні поняття, на які слід спиратися під час побудови системи естетичного виховання у закладі загальної середньої освіти. Це художнє виховання, художня освіта школярів, естетичне виховання, система естетичного виховання, естетичне сприймання, естетичний ідеал, естетичне почуття, естетична свідомість, естетична оцінка, естетичні потреби, а також естетичні та художні смаки.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості художньо-естетичного смаку у дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. На підставі аналізу праць науковців і ключових понять дослідження нами визначено структуру художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку, що містить такі компоненти: емоційно-емпатійний (естетичне сприйняття, естетичні почуття, естетичні переживання, естетична насолода); мотиваційний (естетичні інтереси та потреби особистості); когнітивний (естетичний досвід, інтелектуальний розвиток, погляди та уявлення); діяльнісно-творчий компонент (готовність до творчої діяльності, художньо-творчі уміння). Визначено, що всі компоненти художньо-естетичного смаку є взаємопов'язаними, взаємозалежними та впливають один на одного. Саме ці компоненти стали теоретичною основою розробки критеріїв для діагностики рівнів сформованості художньо-естетичного смаку [2].

Згідно з визначеними вище структурними компонентами художньо-естетичного смаку дітей

молодшого шкільного віку, були виділені критерії оцінки рівнів сформованості художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку, як-то: спонукальний, ціннісно-орієнтаційний, пізнавальний, креативний.

До *спонукального критерію* належать такі *показники* сформованості художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку, як-от: інтерес до народного мистецтва та прагнення учнів до художньо-естетичного саморозвитку.

Відповідно до *ціннісно-орієнтаційного критерію* належать такі *показники*, як-от: емоційне оцінювання творів мистецтва, розвинені естетичні почуття.

Переходячи до опису *пізнавального критерію*, зауважимо, що він визначає ступінь цілісності знань та поєднує в собі такі *показники*: естетичні знання та художньо-естетичний кругозір.

Нарешті, *показник* сформованості художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку за *креативним критерієм* визначає здатність до естетичного сприйняття та реалізація в художньо-естетичній діяльності.

Слід зазначити, що критерії сформованості художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку корелюються з компонентами формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку, тобто взаємопов'язані та взаємозалежні між собою.

Відтак, спонукальний критерій є основним для оцінки сформованості мотиваційного компонента художньо-естетичного смаку, пізнавальний критерій – слугує для оцінки сформованості когнітивного компонента художньо-естетичного смаку, ціннісно-орієнтаційний критерій є вираженням емоційно-ціннісного компонента художньо-естетичного смаку і, наприкінці, діяльнісно-творчий критерій допомагає оцінити рівень сформованості діяльнісно-творчого компонента художньо-естетичного смаку.

Такий розподіл взаємозалежних і взаємопов'язаних компонентів, критеріїв та показників допомагав здійснити всебічну оцінку змін рівня сформованості художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку.

Відповідно до вищезазначеного була розроблена методична карта дослідження рівнів сформованості художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку, яку репрезентовано в таблиці 1.

Відповідно до вимог валідності зміст питань бесід та творчих завдань були складені у такий спосіб, щоб забезпечити можливість виявлення в учнів молодшого шкільного віку усіх компонентів художньо-естетичного смаку.

Звертаючись до досліджень таких науковців як Л. Виготський (1986 р.), С. Гольдентрихт (1974 р.), М. Гальперін (1974 р.), М. Дубінка (2004 р.), [3; 4; 5],

Таблиця 1

Методична карта дослідження рівнів сформованості художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку

№ з/п	Критерії	Показники	Методика діагностики
	Спонукальний	інтерес до народного мистецтва; прагнення до саморозвитку, формування загальної культури та художньо-естетичного смаку.	1. Педагогічне спостереження 2. Інтерв'ю
	Ціннісно-орієнтаційний	емоційне оцінювання творів мистецтва; широко розвинені естетичні почуття.	Методика «Мій настрій у кольорі» [6, с. 162–163]. «Емоційне занурення»
	Пізнавальний	естетичні знання; художньо-естетичний кругозір.	Програма бесіди Методика «Встанови відповідність»
	Креативний	здатність до естетичного сприйняття, оцінки; реалізація себе в художньо-естетичній діяльності.	Графічний тест П. Торенса [6] Методика «Казкова країна» [6, с. 160].

які стверджують, що під час якісного аналізу особистості не можна спиратися лише на узагальнені результати опитування, оскільки вони не завжди відбивають її реальний стан, слід паралельно використовували такі методи як педагогічне спостереження, творчі завдання, аналізувати діяльність молодших школярів під час освітнього процесу. Їх мета – з'ясувати знання учнів про поняття художньо-естетичного смаку та надбання культурно-історичної спадщини свого регіону, їх ставлення до народного мистецтва; виявлення рівня сформованості художньо-естетичного смаку у молодших школярів.

На підставі теоретичного аналізу нами було визначено три основні рівні сформованості художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку: високий, середній, низький.

Високий рівень сформованості художньо-естетичного смаку характеризується бажанням учня отримувати естетичну насолоду від творів народного мистецтва. У нього розвинені перцептивні навички, він розуміє естетичне значення творів народного мистецтва, дитина здатна адекватно сприймати й аналізувати художній твір. Дитина обізнана в історії власного регіону, його традиціях, особливостях народного мистецтва, надбаннях матеріальної та нематеріальної регіональної культурно-історичної спадщини. Рівень характеризується високим ступенем розуміння базових категорій (культура, художньо-естетичний смак, регіональна культурно-історична спадщина); наявність ґрунтовних естетичних знань, усвідомленням важливості розуміння їх суті та високорозвиненого вміння застосовувати їх на практиці з користю для суспільства. В учнів розвинене креативне, критичне та самостійне мислення. Такий рівень художньо-естетичного смаку визначається рівновагою емоційно-ціннісного та когнітивного компонентів художньо-естетичного смаку, що виявляється в логічному викладенні естетичних суджень. Можна стверджувати про високий рівень сформованості художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку, коли

учень вдало зіставляє художній образ із художнім ідеалом, має розвинене образне мислення. В учня ґрунтовні знання в різних галузях народного мистецтва й він проявляє стійкий інтерес до історії, народного мистецтва регіону, художньо-творчої діяльності. Школяр постійно прагне до всебічного естетичного саморозвитку.

Означений рівень характеризується достатньо високо вираженим рівнем зацікавленості в освітньому процесі, який ґрунтується на позитивному ставленні до процесу отримання знань та позитивних емоціях від процесу спілкування з надбаннями регіональної культурно-історичної спадщини, діями культури та мистецтв регіону.

До *середнього рівня* сформованості художньо-естетичного смаку ми відносимо учнів, які вміють правильно сприймати твір народного мистецтва, та відчувають певну складність в аргументованому доведенні власної думки щодо естетичної значущості художнього твору. На цьому рівні учень проявляє недостатню обізнаність з історії, культури, народного мистецтва регіону. Він бере участь у виховних заходах, та не проявляє достатнього інтересу та ініціативи під час художньо-творчої діяльності. Це обумовлюється бажанням не відриватися від колективу та іншими заохоченнями, а не власним бажанням до саморозвитку та отримання естетичної насолоди. Навички художньої діяльності стійкі, але творчо використовувати їх не вміє. Достатньо розвинені розуміння суті базових категорій (культура, художньо-естетичний смак, регіональна культурно-історична спадщина); наявні досить глибокі естетичні знання та середній рівень усвідомлення важливості розуміння їх суті та наявність непогано розвиненого вміння застосовувати їх на практиці з користю для суспільства, але учні не завжди знають як це зробити.

Учні з середнім рівнем сформованості художньо-естетичного смаку змінюють свою поведінку відповідно до ситуації, не завжди толерантно ставляться до оточення, до надбань регіональної культурно-історичної спадщини, хоча частіше все

Процесуальні ознаки сформованості художньо-естетичного смаку

Компоненти	Критерії	Рівні сформованості художньо-естетичного смаку		
		Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Мотиваційний	Спонукальний	Учень проявляє активний інтерес до різних видів народного мистецтва; прагне постійного саморозвитку та самовдосконалення; проявляє бажання та потребу в подальшому формуванні загальної культури та художньо-естетичного смаку; аргументовано виражає власне ставлення до творів народного мистецтва, вмів цінити прекрасне; проявляє активний інтерес до отримання естетичної насолоди від спілкування з творами народного мистецтва; розвинене почуття обов'язку й відповідальності щодо збереження надбань регіональної культурно-історичної спадщини.	Учень проявляє інтерес до окремих видів народного мистецтва, які є цікавими для нього; ситуативно проявляє прагнення до саморозвитку та самовдосконалення; слабо виражене бажання та потреба в подальшому формуванні загальної культури та художньо-естетичного смаку; він може виразити своє ставлення до творів народного мистецтва, вмів цінити прекрасне та стикається зі складностями в їх аргументованому аналізі; інтерес до отримання естетичної насолоди від спілкування з творами народного мистецтва підпорядковується зовнішнім впливам, потреба в отриманні естетичної насолоди відсутня; недостатньо розвинене почуття обов'язку й відповідальності щодо збереження надбань регіональної культурно-історичної спадщини.	Учень не проявляє інтересу до народного мистецтва; в учня прагнення до самовдосконалення та саморозвитку виражене слабо; не проявляє бажання та потреби в подальшому формуванні загальної культури та художньо-естетичного смаку; учень виражає своє ставлення до творів народного мистецтва на рівні «подобається»-«не подобається», дитина відчуває складність під час оцінювання естетичної значущості того чи іншого твору народного мистецтва; відсутній інтерес до спілкування з творами народного мистецтва та прагнення до отримання естетичної насолоди; не відчуває необхідності у відповідальному ставленні щодо збереження надбань регіональної культурно-історичної спадщини.
Когнітивний	Пізнавальний	Учень проявляє високий рівень інтелектуального розвитку; розуміє базові категорії (культура, художньо-естетичний смак, регіональна культурно-історична спадщина); глибокі знання та інтерес до минулого, сьогодення й майбутнього рідного краю, його культури й видів народного мистецтва; знає діячів культури та мистецтв регіону, їх твори; його оцінні судження є ґрунтовними, логічними; він глибоко та адекватно сприймає художні твори, знає та розуміє основні закономірності різних видів мистецтва; аргументовано відстоює власні думки про прекрасне та огидне в житті та мистецтві.	Інтелектуальний розвиток учня на рівні вищому за достатній; достатньо розвинене розуміння суті базових категорій (культура, художньо-естетичний смак, регіональна культурно-історична спадщина); знання щодо історії регіону, надбань регіональної культурно-історичної спадщини, традицій повні, але проявляються в окремих аспектах; учень знає окремих діячів культури та мистецтв регіону, їх твори; вмів сприймати художній твір, бачити прекрасне в ньому, але відчуває складність в аргументуванні власної думки; фрагментарно обізнаний в основних закономірностях різних видів народного мистецтва.	Інтелектуальний розвиток учня на достатньому рівні; недостатньо розвинене розуміння суті базових категорій (культура, художньо-естетичний смак, регіональна культурно-історична спадщина); поверхневі знання з історії, традицій, культурно-історичної спадщини регіону, не знає діячів культури та мистецтв; оцінні судження стислі, незмістовні, не вмів аргументувати власні судження; слабо розвинений ступінь художнього чуття.
Емоційно-ціннісний	Ціннісно-орієнтаційний	Учень здатен до глибокого та активного сприймання творів народного мистецтва, як цінності; вмів цінувати вишукане й прекрасне, емоційно співпереживати з художньо-естетичного боку; аргументовано оцінює різні види мистецтва; усвідомлює належність до українського народу, знання про особливості організації життя та побуту широкі; усвідомлює важливість естетичного виховання та формування художньо-естетичного смаку та працює над саморозвитком.	Учень здатен до сприймання творів народного мистецтва, як цінності; вмів цінити вишукане й прекрасне, емоційно співпереживати з художньо-естетичного боку; цікавиться народним мистецтвом, але не може аргументовано його оцінити; усвідомлює належність до українського народу, достатньо обізнаний в особливостях організації життя та побуту; усвідомлює важливість естетичного виховання та формування художньо-естетичного смаку та не досить активно працює над його розвитком.	Учень здатен до поверхневого сприймання творів народного мистецтва, як цінності; не вмів цінити вишукане й прекрасне, не здатен до емоційного співпереживання з художньо-естетичного боку; усвідомлює належність до українського народу, та знання про особливості організації життя та побуту обмежені; байдужий до естетичного виховання та формування художньо-естетичного смаку.
Діяльнісно-творчий	Креативний	Часто відвідує театральні вистави, виставки, музеї; з ініціативою бере участь у класних та позакласних виховних заходах; вмів створювати естетично виразні художні твори й обирає для цього нестандартні, різноманітні засоби виразності; для учня характерне глибоке художньо-образне мислення, імпровізація, творча ініціатива; проявляє охайність не лише в творчій діяльності, а й приділяє увагу зовнішньому вигляду; додатково відвідує гуртки; розвинене широке, творче, критичне мислення; толерантне ставлення до оточуючих, держави, надбань регіональної культурно-історичної спадщини.	Відвідує театри, вистави, музеї тощо, бере участь у художньо-творчій діяльності, та не проявляє достатнього зацікавленості; здатен до імпровізації та не завжди вдало застосовує засоби виразності; розвинене широке, творче, критичне мислення; толерантне ставлення до оточуючих, держави, надбань регіональної культурно-історичної спадщини.	Відвідини художньо-культурних заходів є рідкими; пасивна участь у художньо-творчій діяльності класу та школи; не проявляє ініціативи у створенні художніх творів, та художньо-творчі вміння розвинені слабо; творче мислення не розвинене; байдуже ставлення до оточуючих, держави, надбань регіональної культурно-історичної спадщини.

ж керуються у власних діях усталеними естетичними, моральними, культурними нормами.

Означений рівень характеризується достатнім рівнем зацікавленості в освітньому процесі, який ґрунтується на позитивному ставленні до процесу отримання естетичних знань та позитивних емоцій від процесу спілкування з надбаннями регіональної культурно-історичної спадщини, діячами культури та мистецтв регіону.

Низький рівень – у молодшого школяра елементарно-фрагментарне естетичне сприйняття, відсутність образних узагальнень та асоціацій, він погано сприймає художні твори, не може дати адекватної естетичної оцінки, не здатен аргументовано довести свої естетичні уподобання. До самостійного розвитку ставиться пасивно, періодично цікавиться надбаннями регіональної культурно-історичної спадщини, проте участі в художньо-творчій діяльності класу та школи не бере. Під час оцінки твору народного мистецтва спирається здебільшого на емоційні враження. Простежується ситуативна, нестійка, не завжди самостійна творча активність, яка виявляється лише під впливом здебільшого зовнішніх, випадкових ситуативних чинників.

Учень частково розуміє суть базових категорій (культура, художньо-естетичний смак, регіональна культурно-історична спадщина); естетичні знання та рівень усвідомлення важливості розуміння, їх суті та вміння застосовувати їх на практиці з користю для суспільства досить поверхові.

Низький рівень зацікавленості в освітньому процесі, який ґрунтується на позитивному ставленні до процесу отримання естетичних знань та позитивних емоцій від процесу спілкування з надбаннями регіональної культурно-історичної спадщини, діячами культури та мистецтв регіону.

Поведінка учнів з низьким рівнем сформованості художньо-естетичного смаку не толерантна щодо оточення, держави, надбань регіональної культурно-історичної спадщини.

Об'єктивно оцінити результати експериментальної роботи можливо лише у тому випадку, якщо її ретельно сплановано, вона характеризується відкритістю й масовістю, а також доступна для спостереження будь-якому членові педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу, а результати систематично піддаються науковому аналізу, висновки та рекомендації вчасно коригуються й контролюються в процесі експериментальної роботи.

З огляду на зазначене вище, нами була розроблена трирівнева шкала показників за кожним

із визначених критеріїв оцінювання рівнів сформованості художньо-естетичного смаку. Кожному рівню відповідають процесуальні ознаки сформованості художньо-естетичного смаку. Ці ознаки узагальнені у табл. 2.

Висновки та пропозиції. Смаки є важливою характеристикою особистого ставлення до дійсності та показують рівень самовизначення кожної людини, здатність до індивідуального відбору естетичних цінностей й тим самим до самовиховання і саморозвитку. Добре розвинений художньо-естетичний смак впливає на духовне формування особистості, збагачує її потенціал, наповнює життя сенсом, робить дитину естетично вихованою, інтелігентною.

Однією з найвагоміших проблем суспільства є виховання високодуховної, висококультурної, естетично вихованої людини з високими моральними принципами. Тож перед сучасною школою стоїть завдання – підготувати не лише освічену людину, а сформувати естетично розвинену особистість з високим національним культурним потенціалом, розвиненим почуттям прекрасного, усталеними художньо-естетичними смаками.

Список використаної літератури:

1. Башманівська Л.А. Формування художніх смаків учнів основної школи у процесі вивчення літератури рідного краю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2004. 20 с.
2. Блудова Ю.О. Формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2018. 20 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. Минск : Современное слово, 1998. 480 с.
4. Гольдентрихт С.С., Гальперин М.П. Специфика эстетического сознания. Москва : Высшая школа, 1974. 103 с.
5. Дубінка М.М. Педагогічні умови формування майстерності майбутнього вчителя : метод. рек. до спецсемінару. Кіровоград. держ. пед. ун-т імені Володимира Винниченка, кафедра педагогіки. Кіровоград, 2004. 204 с.
6. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу : навч. посіб. / Р.В. Павелків, О.П. Цишпало. Київ : «Центр учбової л-ри», 2013. С. 160–163.
7. Терлецька Л.Г. Вікова психологія та психодіагностика : підручник. Київ : Слово, 2013. 608 с.

Bludova Yu. Criteria, indicators and equilibrium levels of artistic-aesthetic task in primary school children

At the present stage of development of the country, on the background of global changes, the goal of the educational process of institution of general secondary education is the comprehensive development of the child, which is impossible to imagine beyond the harmonization of its personality with the outside world. The article is devoted to the actual issue of aesthetic education of the younger generation, namely the formation of artistic and aesthetic taste in children of junior school age.

We have determined that the structure of artistic and aesthetic taste of children contains the following components: emotional-empathy (aesthetic perception, aesthetic feelings, aesthetic experiences, aesthetic pleasure); motivational (aesthetic interests and personality needs); cognitive (aesthetic experience, intellectual development, views and ideas); activity-creative component (readiness for creative activity, artistic and creative skills).

The identified components formed the basis for developing criteria for the diagnosis of the levels of the formation of artistic and aesthetic taste. We have identified criteria for assessing the levels of formation of the artistic and aesthetic taste of children of junior school age, such as: encouraging, whose indicators are interest in folk art and students' desire for artistic and aesthetic self-development, value-orientation (indicators: emotional evaluation of works of art, developed aesthetic feelings), cognitive (indicators: aesthetic knowledge and artistic and aesthetic horizons), creative - ability to aesthetic perception and implementation in artistic and aesthetic activities.

Criteria formation of artistic and aesthetic taste of children of primary school age are correlated with components forming the artistic and aesthetic taste of children of primary school age, that is interconnected and interdependent with each other. The inductive criterion is the main criterion for assessing the formation of the motivational component, the cognitive criterion - serves to assess the formation of the cognitive component, the value-orientation criterion is the expression of the emotional and value component and the activity-creative criterion helps to assess the level of the formation of activity and creative component.

On the basis of theoretical analysis of research, three main levels of formation of taste of children of primary school age are determined: high, medium, and low.

Key words: *artistic and aesthetic taste, the formation of artistic and aesthetic taste, criteria, indicators and levels of taste formation, children of junior school age.*

УДК 37.015.31:172:373.8:353.1
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-1.20

Н. М. Богомолова

методист
Регіонального науково-методичного центру
«Освіта та громадянське суспільство»
Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ РИС ГРОМАДЯНСЬКОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ РЕГІОНІ

У статті автором розглядається «громадянськість» як інтегративна системна властивість особистості, що характеризується сформованими суспільно значущими громадянськими якостями суб'єкта у формі сукупності відповідних особистісних рис, які набуті ним в процесі інтеріоризації впродовж життєдіяльності, самоактуалізації та самореалізації.

Формування рис громадянськості у старшокласників визначається як системна, багатовимірна діяльність, яка охоплює змістовий, організаційно-процесуальний та особистісний складники освітнього процесу.

На підставі аналізу наукових досліджень наведені основні виклики, які пов'язані із формуванням рис громадянськості у старшокласників у полікультурному регіоні.

Обґрунтовано педагогічні умови для формування рис громадянськості у старшокласників у полікультурному регіоні (як середовищі, в якому здійснюється цілісний продуктивний освітній процес, який спрямований на виховання у старшокласників патріотизму, толерантності, критичного мислення та активної участі у суспільному житті): 1) організація спеціальної наукової та методичної підготовки педагогів; 2) поєднання використання традиційних та інтерактивних методик, які розвивають критичне мислення учнів і включають їх у різні види практично-орієнтованої діяльності; 3) педагогічна взаємодія з різними учасниками освітнього процесу та громадою, стимулювання становлення суб'єктності старшокласників, підтримка їх ініціативності та соціальної активності.

Полікультурний регіон, як невіддільна частина території держави, цілісна соціально-економічна система зі спільним економічним життям, історичним минулим, почуттям територіальної ідентичності, соціальний та географічний простір, в якому відбувається соціалізація людини, формування, збереження та трансляція норм життя, визначено суттєвим чинником, який має бути врахований в освітньому процесі,

Педагогічні умови, що сприяють формуванню рис громадянськості у старшокласників в умовах полікультурного регіону, розглянуті як взаємопов'язана сукупність обставин у процесі виховання старшокласників та їх участі у суспільно важливих громадських, культурно-мистецьких заходах, житті громади, що забезпечує досягнення учнем вищого рівня почуття громадянськості.

***Ключові слова:** громадянськість, риси громадянськості, полікультурний регіон, старшокласники, педагогічні умови.*

Постановка проблеми. Становлення демократичних засад та розвиток громадянського суспільства потребують адекватних змін виховної роботи в школі, яка має сприяти формуванню громадянської позиції особистості. Громадянське становлення учнівської молоді розглядається як результат взаємодії її внутрішнього потенціалу, який формується у сім'ї, навчальному закладі з виховним впливом зовнішнього середовища місцевої громади.

Демократичне виховання має бути частиною всебічного та послідовного бачення освіти як розвитку цілісної особистості. У Рекомендації СМ/Rec (2007)6 Рада Європи виклала бачення освіти, яке передбачає реалізацію чотирьох основних цілей: підготовка до ринку праці; підготовка до активного громадянства у демократичних суспільствах; особистий розвиток; створення та підтримка великої бази знань. Всі цілі необхідні для того, щоб

людина могла жити самостійним життям і брати активну участь у всіх сферах сучасного суспільства, яке швидко змінюється.

Традиційні моделі освіти не забезпечують повною мірою розвиток необхідного сучасній демократії типу активного, освіченого та відповідального громадянина, бо вони мало відповідають вимогам соціального, економічного, політичного й культурного середовища, яке стрімко змінюється. Відтак, необхідні нові форми, які б готували учнів до реальної участі в суспільному житті, – форми освіти, які б одночасно спиралися й на теорію, й на практику; враховували б реальні проблеми, актуальні для учнів та суспільства; а також були б у межах формального навчального плану та участі кожного у шкільному житті.

Необхідність розвитку подібних форм освіти ставить нові вимоги до професійної діяльності

вчителя, якому необхідні нові знання, опанування сучасних навчальних та виховних технологій, пошук нових шляхів і створення нових форм професійних відносин – як із колегами, так і з учнями. Особливої уваги потребує трактування подій та тенденцій сучасності, розвиток критичного мислення, співробітництво та професійна незалежність. Необхідно по-новому сприймати теорію навчання демократії – від ідеї освіти, яку отримують лише від учителя, до навчання через досвід, участь і самостійне навчання.

Для того, щоб підтримати освітні органи у виконанні цього зобов'язання, Рада Європи вже розробила підходи та матеріали та підтримала їхнє впровадження у державах-членах. Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти в галузі прав людини (Хартія з ОДГ/ОПЛ) визначила основні концептуальні засади, цілі та напрями впровадження ОДГ/ОПЛ [1, с. 14].

Відповідна педагогіка є не лише інструментальною, а й виховною. Вона відбиває тривалу освітню традицію, ґрунтується на гуманістичних ідеях. Освітні заклади, а також учителі, які в них працюють, мають ставити учнів у центр навчального процесу та розвивати в них незалежне мислення та судження.

Керівництво в освітніх закладах, зокрема й у школах, має осмислювати й пропагувати цінності прав людини, сприяти розвитку здатностей та активній участі школярів, педагогічного персоналу та зацікавлених сторін [1, с. 16].

Упродовж останнього десятиріччя освіту для демократичного громадянства та прав людини (ОДГ/ОПЛ) було впроваджено як основу освітньої реформи практично в усіх країнах Європи, що комплексно вплинуло на різні складники національних освітніх систем: зміст освіти, підготовку вчителів, управління освітою, оцінювання, методику навчання.

Україна, як член Ради Європи, підтримує й запроваджує в національну систему освіти основні положення освітньої політики, які розроблені цією організацією. Перебуваючи у процесі стрімких соціально-економічних змін, Україна надзвичайно гостро відчуває потребу підготовки та виховання нової генерації громадян на засадах цінностей демократичного суспільства – верховенстві прав людини, рівності та взаємній відповідальності.

В процесі формування української державності головним суб'єктом виступає свідомий громадянин, який: зберігає свою соціально-культурну ідентичність; прагне до розуміння інших культур; вміє жити в мирі та злагоді з представниками різних національностей, рас, вірувань; готовий до активної творчої діяльності в динамічному світі. Тому актуальною проблемою сучасної педагогіки є громадянське виховання в умовах полікультурного регіону, що ґрунтується на принципах рівно-

сті та недискримінації у всебічному розвитку особистості та потребує забезпечення передумов для збереження та розвитку національних культур.

Саме тому особливу увагу педагогічних досліджень привертає створення педагогічних умов, які сприятимуть формуванню рис громадянськості у старшокласників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виділенням і обґрунтуванням педагогічних умов, за яких підвищується ефективність досягнення виховних цілей, в останні роки займалися різні українські вчені. Під педагогічними умовами науковці розуміють обставини, які прискорюють чи гальмують навчання, виховання, формування, розвиток певних явищ педагогічної реальності (Тимчук І.М. [2, с. 10], Толкачова А.С. [3, с. 10–11].

Аналізуючи тематику дисертаційних досліджень з педагогіки, А.Литвин, зазначає, що предмет і мета у більшості з них містять педагогічні умови як спеціально сконструйовані (змодельовані) процедури, виконання яких дає змогу вирішити певні педагогічні завдання. Науковець констатує термінологічну неоднозначність та невизначеність поняття «педагогічні умови» через різноманітні підходи [4, с.21].

Педагогічні умови розглядаються як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети (І. Зязюн, О. Пехота) [5]; комплекс спеціально спроектованих генеральних (стрижневих, системотвірних) чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу та/або особистісні параметри його учасників, які забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу відповідно до вимог суспільства (А.Литвин) [4]; комплекс взаємодіючих заходів навчально-виховного процесу, що спрямований на формування певної компетентності та забезпечує перехід на вищий рівень її сформованості (І. Бахов) [6].

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури дозволи дійти висновку, що вчені визначають педагогічні умови як сукупність чинників, що забезпечують регулювання, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети, удосконалюють міжособистісні стосунки учасників педагогічного процесу для вирішення конкретних завдань, сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності, самостійності, ініціативності, інтересу; як взаємопов'язаний комплекс заходів освітнього процесу, що на основі взаємодії забезпечує досягнення поставленої мети. Найчастіше під педагогічними умовами розуміють такі, що спеціально (свідомо) створюються в освітньому процесі з метою підвищення його ефективності.

Для нас важливі також дослідження науковців, у яких найбільш розглядаються різні умови формування громадянськості (Н. Корпач, П. Вербицька, Л. Рехтета, М. Бабкіна, І. Сахневич, Л. Момотюк, П. Волошин, О. Кошопан, Т. Ціпан, С. Зябрева та інші).

Серед педагогічних умов формування громадянської спрямованості старшокласників, розроблених Ю.І. Завалевським, ми звертаємо увагу на необхідність розширення участі учнів старших класів у виховній діяльності навчального закладу, необхідність включення їх у суспільні відносини, залучення до взаємодії з різними соціальними інститутами [7].

Важливим для нашого дослідження стали висновки В.П. Шабанова щодо необхідності більш широко використання інтерактивних соціально-комунікативних технологій та створення розвивального освітньо-виховного середовища у навчальному закладі [8].

Корисними для нас також є висновки О. Омельченко про те, що основними умовами є координація зусиль усіх вчителів навчального закладу, тісна взаємодія педагогів, учнів, батьків, громадськості, цілеспрямована організація системи науково-методичної роботи з учителями.

Отже, педагогічні умови, виступаючи як один з компонентів педагогічної системи, відбивають сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, впливають на особистісний та процесуальний аспекти даної системи, й забезпечують її ефективне функціонування та розвиток.

Мета статті – розглянути наукові підходи до визначення педагогічних умов у психолого-педагогічних дослідженнях та обґрунтувати педагогічні умови для формування рис громадянськості у старшокласників у полікультурному регіоні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичний аналіз вітчизняних та закордонних філософських та психолого-педагогічних досліджень з проблеми громадянськості дав нам зрозуміти, що відсутня єдина точка зору на сутність даного поняття. Попри це, можемо визначити спільні риси, які наявні у визначенні громадянськості: характеристика особистості з державною самоідентифікацією, усвідомлення належності до конкретної країни, усвідомлення нею суспільного обов'язку, відповідальності; здатності та готовності відчувати себе громадянином; інтегративна якість, яка дає можливість індивіду відчувати себе юридично, соціально, морально й політично дієздатним; усвідомлення своїх прав і обов'язків щодо держави; духовно-моральна цінність, складне психологічне утворення, світоглядно-психологічна характеристика людини; соціально-духовний феномен; соціально-психологічна якість індивіда, що характеризується усвідомлен-

ням себе повноправним громадянином країни з політично зрілою свідомістю, розвинутим почуттям патріотизму й не лише співпричетністю до долі своєї країни та свого народу, а й відповідно організованою діяльністю.

Ми, у рамках нашого дослідження, визначаємо «*громадянськість*» як інтегративну системну властивість особистості, що характеризується сформованими суспільно значущими громадянськими якостями суб'єкта у формі сукупності відповідних особистісних рис, набутих ним в процесі інтеріоризації впродовж життєдіяльності, самоактуалізації та самореалізації.

Під рисами громадянськості у старшокласників ми розуміємо властивості характеру особистості, які сформувались у процесі життєдіяльності та інтеріоризовані людиною громадянські цінності суспільства і проявляються у його вчинках і поведінці.

Полікультурний регіон ми визначаємо як невіддільну частину території держави, цілісну соціально-економічну систему зі спільним економічним життям, історичним минулим, почуттям територіальної ідентичності; соціальний та географічний простір, в якому відбувається соціалізація людини, формування, збереження та трансляція норм життя.

Формування рис громадянськості в умовах полікультурного регіону є процесом цілеспрямованого та систематичного впливу на когнітивну, мотиваційну, рефлексивну, діяльну та емоційну сферу старшокласників, метою якого є становлення такої особистості, яка усвідомлює полікультурність сучасного світу, має критичне мислення, сформовану толерантність, які забезпечують вибір ним свідомої активної поведінки у суспільстві (відповідно до загальноприйнятих норм) та взаємодії з представниками різних культур.

Формування рис громадянськості у старшокласників (*патріотичності, критичності, активності та толерантності*) розглядається нами як системна, багатовимірна діяльність, яка охоплює змістовий, організаційно-процесуальний та особистісний складники освітнього процесу. Функціонування системи є спеціально організованим процесом, цілеспрямованим, динамічним, інноваційним за своїм характером, адаптованим до реальних умов сучасного суспільного життя.

Визначаючи педагогічні умови, які здатні забезпечити досягнення учнями старшої школи необхідного рівня сформованості рис громадянськості, ми зважали на те, що їх дотримання має становити певний комплекс, оскільки випадкові умови не сприяють досягненню передбачуваного результату.

Ми визначили, що *організаційні умови* у формуванні рис громадянськості у старшокласників передбачають: організацію (самоорганізацію)

громадсько-організаторської діяльності та забезпечення громадської активності учня; запровадження демократичних засад у життя закладу освіти, наявність скоординованої роботи педагогів, батьків, учнів, інших учасників освітнього процесу та розширення видів творчої діяльності для найповнішого задоволення інтересів та потреб особистості в її професійному, особистісному, громадянському самовизначенні та самореалізації.

До психологічних умов ми віднесли: врахування особливостей раннього юнацького віку; особистісно-зорієнтований підхід, що ґрунтується на врахуванні індивідуальності дитини; формування ціннісно-орієнтованої єдності членів педагогічного колективу, учнів та їх батьків; створення сприятливого емоційно-психологічного клімату в учнівському колективі, який передбачає доброзичливі та демократичні стосунки всіх учасників освітнього процесу; стимулювання процесу саморозвитку, самовизначення та самореалізації; залучення педагогічних працівників, батьків і учнів до громадсько-активної діяльності.

Створенню позитивної емоційної атмосфери, стимулюванню інтересу до розвитку особистісних громадянських якостей допомагає обговорення успіху як конкретного учня, його досягнень, здійснення позитивних вчинків, так й певні спільні досягнення колективу. У позакласній діяльності ефективно використовувати ті виховні форми, які найбільше сприяють виробленню навичок проектування, спілкуванню з різними людьми, здатності обстоювати власну позицію.

Одним із важливих компонентів психологічних умов є рефлексія, яка дозволяє проаналізувати не тільки свій внутрішній стан, перебіг думок, поведінкові реакції, а й спрогнозувати їх та створити нові можливості для власного саморозвитку і самовдосконалення.

Проаналізувавши дослідження у сфері формування громадянськості, ми змогли визначити основні виклики, які пов'язані із формуванням рис громадянськості у старшокласників у полікультурному регіоні:

- недостатній рівень обізнаності педагогів концептуальних засад освіти для демократичного громадянства/освіти з прав людини, а також процесу формування громадянських якостей особистості, ознак національної ідентифікації; регіональних особливостей етноконфесійної культури та інше;

- відсутність у педагогів довіри до державних інституцій та громадських організацій, що унеможливує моделювання позитивного ставлення до них старшокласниками;

- недостатність практики впровадження сучасних інтерактивних методик та відсутність досвіду соціально-проектної діяльності з учнями старшої школи.

- недостатній рівень наукового та методичного забезпечення підготовки педагогічних працівників щодо вирішення відповідних завдань.

Ми вважаємо, що формування рис громадянськості у старшокласників у полікультурному регіоні є складним і багатоетапним процесом, який пов'язаний з низкою педагогічних умов, які в аспекті нашого дослідження ми розглядаємо як середовище, в якому здійснюється цілісний продуктивний освітній процес, спрямований на виховання у старшокласників патріотизму, толерантності, критичного мислення та активної участі у суспільному житті.

З метою добору визначення педагогічних умов та методичного інструментарію формування рис громадянськості у старшокласників у полікультурному регіоні нами було також застосовано метод експертної оцінки. Експертами виступили 489 класні керівники учнів старшої школи.

Аналіз результатів експертної оцінки засвідчив, що 88,07% вчителів вважають, що у сучасному закладі загальної середньої освіти необхідно займатися громадянським вихованням учнів; 28,4% педагогів вважають, що громадянським вихованням учнів повинні, насамперед, займатися батьки та родина, 14,5% – що педагоги навчальних закладів, 7,4% – державні інституції; 8,3% – соціальні інституції; 41,3% зазначили всіх перелічених учасників освітнього процесу.

94% педагогів визначили, що ефективними є інтерактивні форми та методи виховної роботи (*тренінги, вправи, квести, проекти, диспути, дебати, ігри та інші*), а 5% вважають, що не потрібно відмовлятися від традиційних, перевірених форм і методів роботи.

Щодо педагогічних умов, які найбільш сприятиме формуванню рис громадянськості у старшокласників у полікультурному регіоні, педагоги визначили такі: взаємодія учасників освітнього процесу, забезпечення кооперації зусиль педагогів, батьків, державних інституцій та громадських організацій (27,2%); створення сприятливого освітнього середовища у навчальному закладі (19,4%); застосування сучасних виховних технологій та інтерактивних методів формальної та неформальної освіти (16,4%).

Отже, аналіз сучасних педагого-психологічних досліджень та експертне опитування дали нам можливість визначити такі педагогічні умови, які підвищать ефективність формування рис громадянськості у старшокласників у полікультурному регіоні:

- 1) організація спеціальної наукової та методичної підготовки педагогів щодо формування рис громадянськості у старшокласників у полікультурному регіоні; підвищення рівня їх обізнаності щодо основних засад освіти для демократичного громадянства/освіти з прав людини;

2) оптимальне поєднання використання традиційних та інтерактивних методик, які розвивають критичне мислення учнів і включають їх у різні види практично-орієнтованої діяльності;

3) організація педагогічної взаємодії з різними учасниками освітнього процесу та громадою, стимулювання становлення суб'єктності старшокласників, підтримка їх ініціативності та соціальної активності.

Висновки. Отже, педагогічні умови, які забезпечують найбільш ефективне формування рис громадянськості у старшокласників у процесі виховної діяльності у полікультурному регіоні, постають як сукупність процесів становлення особистості з громадянською свідомістю.

Тому, ми розглядаємо педагогічні умови, що сприяють формуванню рис громадянськості у старшокласників в умовах полікультурного регіону як взаємопов'язану сукупність обставин у процесі виховання старшокласників та їх участі у суспільно важливих громадських, культурно-мистецьких заходах, житті громади, що забезпечує досягнення учнем вищого рівня почуття громадянськості.

Такі умови створюються шляхом організації спеціальної наукової та методичної підготовки педагогів, поєднання використання традиційних та інтерактивних методик, які розвивають критичне мислення учнів та включають їх у різні види практично-орієнтованої діяльності; педагогічна взаємодія з різними учасниками освітнього процесу та громадою, стимулювання становлення суб'єктності старшокласників, підтримка їх ініціативності та соціальної активності.

Полікультурність регіону є суттєвим чинником, який має бути врахований в освітньому процесі, тому виникає необхідність розробки наукових підходів до формування рис громадянськості в умовах полікультурного регіону, подальших наукових та методичних розробок для їх практичного впровадження у закладах освіти.

Список використаної літератури:

1. Рамка компетентностей для культури демократії. Том 1. *Контекст, концепції та модель*. Видавництво Ради Європи F-67075 Strasbourg

Cedex <http://book.coe.int> Європейський центр ім. Вергеланда, 2018.

2. Тимчук І.М. Педагогічні умови гуманізації навчання майбутніх екологів : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2010. 20 с.
3. Толкачова А.С. Формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності шкіл інтернатів : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.07 ; Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Луганськ, 2014. 20 с.
4. Литвин А.В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів : СПОЛОМ, 2014. 76 с.
5. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / О.М. Пехота, В.Д. Будак, А.М. Старева та ін. ; за ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2003. 240 с.7. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / О.М. Пехота, В.Д. Будак, А.М. Старева та ін. ; за ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2003. 240 с.
6. Бахов І.С. Педагогічні умови формування професійно-комунікативної компетентності перекладачів в системі вищої освіти. *Вісник Київ. нац. ун. ім. Т. Шевченка. Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка»*. додаток 4, том II (14). 2009. Тем. вип. № 3. «Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 313–323.
7. Завалевський Ю.І. Формування громадянської спрямованості старшокласників у виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Київ, 2003. 19 с.
8. Шабанов В.П. Громадянська соціалізація студентів коледжу в позанавчальній діяльності: автореферат дис.. к. пед. н.: 13.00.05 – соціальна педагогіка. Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Луганськ., 2012. 23 с.

Bogomolova N. Justification of the pedagogical conditions for the formation of civic-mindedness among senior pupils in a multicultural region

In the article, the author considers "citizenship" as an integrative system property of an individual, characterized by formed socially significant civic qualities of the subject in the form of an aggregate of relevant personality traits, which he acquired in the process of vital activity during life, self-actualization and self-realization.

Formation of civic-mindedness among high school students is a systematic, multi-dimensional activity that covers the substantive, organizational-procedural and personal components of the educational process.

Based on the analysis of scientific studies, the main challenges that are associated with the formation of citizenship among senior pupils in a multicultural region are presented.

The pedagogical conditions for the formation of civic-mindedness among high school students in a multicultural region are substantiated (as an environment in which a holistic productive educational process is carried out aimed at educating high school students of patriotism, tolerance, critical thinking and active participation

in public life): 1) organization of special scientific and methodical teacher training; 2) a combination of the use of traditional and interactive methods that develop students' critical thinking and include them in various types of practically-oriented activities; 3) pedagogical interaction with various participants in the educational process and society, stimulating the formation of the subjectivity of high school students, supporting their initiative and social activity.

A multicultural region is defined as an integral part of the state's territory, an integral socio-economic system with a common economic life, historical past, a sense of territorial identity; the social and geographical space in which human socialization takes place, the formation, preservation and transmission of the norms of life is an essential factor that must be taken into account in the educational process,

Pedagogical conditions contribute to the formation of citizenship among high school students in a multicultural region, are considered as an interrelated set of circumstances in the process of educating high school students and their participation in important social and cultural events.

Key words: *citizenship, features of citizenship, a multicultural region, high school students, pedagogical conditions.*

УДК 373.3.015.31:502.1(045)
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-1.21

О. Б. Борзик

викладач кафедри природничих дисциплін
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

І. М. Шепель

викладач кафедри природничих дисциплін
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

ШЛЯХИ ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Статтю присвячено питанням виховання екологічної культури в учнів початкових класів. Зазначено причини, що актуалізують проблему екологізації освіти, зокрема виховання екологічної культури особистості нової генерації. Розкрито поняття «культура», «екологія» та «екологічна культура особистості». Визначено магістральні завдання початкової ланки освіти щодо виховання екологічної культури у молодших школярів. Висвітлено теоретичні засади, зміст та особливості виховання екологічної культури в освітньо-виховному процесі початкової школи. Встановлено, що робота з виховання екологічної культури в освітньому процесі початкової школи реалізується у трьох напрямках: еколого-просвітницькому, навчально-дослідницькому та природоохоронному. Розкрито потенціал урочної та позакласної роботи щодо здійснення освітнього та виховного впливу з метою виховання екологічно культурної особистості молодшого школяра. Схарактеризовано шляхи виховання екологічної культури в учнів початкових класів. Визначено, що виховання екологічної культури у молодших слід здійснювати в ході викладання природничих, гуманітарних дисциплін, шляхом введення факультативних курсів природо-екологічного змісту, у процесі позаурочної та позакласної роботи. Висвітлено роль інтерактивних методів, методів розвитку критичного мислення, проектних технологій у вихованні екологічної культури учня молодшого шкільного віку. Встановлено, що найбільш дієвими з виховання екологічної культури молодшого школяра виявляються наступні форми організації освітньо-виховного процесу: інтегровані уроки, уроки з культурологічною спрямованістю, інтерактивні уроки, рольові ігри, проектна діяльність, дослідницькі практикуми, конкурси, виставки, екологічні акції, тематичні вечори, відзначення дат календаря, що стосуються природничих проблем, а також відзначення народних свят, благодійні заходи, експедиції. Доведено ефективність виховання екологічної культури у молодших школярів шляхом наскрізної екологізації навчальних дисциплін, позаурочної та позакласної роботи.

Ключові слова: екологічне виховання, культура, екологічна культура особистості, шляхи виховання екологічної культури, освітньо-виховний процес початкової школи.

Постановка проблеми. Панування у сучасному світі споживацького ставлення до природи, антропогенний вплив на довкілля, який людина здійснює своїм безвідповідальним ставленням до навколишнього середовища та безмежним бажанням збагачення будь-яким способом, призводять до порушення природної гармонійної рівноваги, яка існувала впродовж мільйонів років, великомасштабних біологічних катастроф та погіршення стану здоров'я населення. Усе це актуалізує проблему посилення екологічного виховання нової генерації, створення нової освітньої парадигми орієнтованої на формування та становлення екологічно вихованої особистості.

Пріоритетність напряму виховання екологічної культури людини, формування її гармонійних відносин з природою підтверджують нормативні документи, зокрема Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» [1], «Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти» [5], «Концепція екологічної освіти України»

[6], у яких зазначено, що стратегічною освітньою метою в галузі навколишнього середовища є виховання екологічної культури особистості як ефективного способу регулювання взаємодії людини зі світом природи.

Ставлення людини до світу природи проявляється ще в ранньому віці, де й закладаються основи екологічної культури особистості. Ще В. Сухомлинський наголошував, що природа знаходиться в основі дитячого мислення, світосприйняття, емоційно-чуттєвих станів та творчості. З огляду на це, молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку в учнів основ екологічної культури. Ми вважаємо, що початкова школа є важливою сходинкою у формуванні екологічної культури особистості та має широкий діапазон можливостей забезпечити якнайефективніше формування пізнавального потенціалу екологічних знань, виховання екологічно-мислячої, відповідальної людини майбутнього, шляхом пізнання та дослідження світу природи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемам екологічного виховання присвячено чималий доробок праць українських дослідників. Вагомий внесок у розробку основ організації, змісту та методики екологічного виховання зробили А. Гумбольт, І. Зверев, А. Захлебний, О. Кудрявцева, Н. Лисенко, В. Максимова, Д. Маркович, Г. Марочко, І. Суравегіна, Г. Тарасенко. Вивченням екологічної освіти як одного із напрямків формування екологічної культури досліджували М. Вересов, С. Глазачев, В. Горлачов, Н. Дежнікова, О. Козлова, І. Мазур, О. Тавстуха та інші. Теоретичні та практичні проблеми виховання екологічної культури порушено в працях В. Андрущенко, О. Біди, В. Вернадського, М. Волошина, А. Горелова, О. Молчанюк, Г. Пономарьової, Г. Пустовіта та інших.

Аналіз теоретичної та методичної педагогічної літератури свідчить про те, що питання особливостей та шляхів виховання екологічної культури у молодших школярів залишаються дослідженими недостатньо.

Метою статті є висвітлення сутності та шляхів виховання екологічної культури в учнів в освітньо-виховному процесі початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Історія людського існування тісно переплітається з історією природи. Суспільство є одним з етапів еволюції останньої. Між суспільством і природою існує прямий та зворотний зв'язок. Людина є частиною природи й, водночас, транслятором культури, зокрема екологічної та спосіб взаємодії людини з природою визначається екологічною культурою суспільства.

Для розкриття феномену «екологічна культура» скористаємося загально логічним методом розчленування поняття та з'ясуємо сутність поняття «культура» та «екологія».

Екологічна культура є похідним від поняття «культура», адже екологічна культура є органічною складовою частиною загальної культури людства, якій властиве глибоке усвідомлення вагомості сучасних екологічних проблем у житті та подальшому онтогенезу людства.

Лексема «культура» у перекладі з латини (*colo, colui, cultum, colere*) означає «обробіток ґрунту». Однак, з плином часу значення даного поняття трансформувалося і діапазон інтерпретації розширювався. Наші предки під культурою розуміли «шанування богів». Згодом «культуру» стали визначати як сукупність матеріальних і духовних цінностей, накопичених людством упродовж тисячоліть (картини, писемність, обряди, архітектура) [16].

Культурні норми та правила не є генетично закладеними в людській істоті, вони засвоюються впродовж життя, шляхом навчання, виховання, цілеспрямованої роботи та культурної діяльності людини. Тому, кожен народ є унікальною одини-

цею зі своєю неповторною та своєрідною культурою.

Щодо поняття «екологія», то на сьогодні воно має значну низку трактувань. Корисним для нашого дослідження став досвід В. Крисаченко, який виокремив наступні провідні трактування сутності феномену «екологія»: наука про взаємини організмів з природним довкіллям; наука про функціонування екосистем різних рівнів організації; комплексна наука про довкілля біосистем; синергетичні знання про взаємини об'єктів реальності з якимось одним, центральним об'єктом; наука про унікальний космічний статус людини як біологічного виду; наука про взаємовідносини біосистем з навколишнім середовищем, яке визначає просторові та часові параметри їхнього існування та розвитку [11, с. 16–17].

Як бачимо, зв'язок між екологією та культурою полягає у якості взаємодії людини з довкіллям, який відбиває рівень культури, носієм якої є індивід.

Одним із перших досліджувати проблеми екологічної культури став В. Вернадський, який вивчав проблеми людського чинника в існуванні світу. Дослідник вважав, що суть екологічної проблеми полягає в тому, «що люди не встигають адаптувати свою культуру відповідно до тих змін, які самі ж привносять у цей світ, і джерела цієї кризи знаходяться всередині, а не зовні людської сутності <...>» [10, с. 46].

За своєю природою, екологічна культура є, так званим, «кодексом поведінки», яким керується людина в ході екологічної діяльності та поведінки. Ця культура увібрала в себе вироблені способи самореалізації людини в природі, набутий життєвий досвід, моральні почуття та ставлення до природи, сукупність знань, норм, стереотипів та правил поведінки людини в природному довкіллі, умінь і досвіду розв'язування екологічних проблем, здатність передбачати можливі негативні наслідки антропогенної діяльності в природі та шукати ефективні шляхи гармонізації стосунків суспільства та природи [13, с. 8–15].

Виховання екологічної культури в учнів початкової школи покликане забезпечити відновлення втраченої рівноваги та гармонізувати відносини у системі «людина – природа».

Виховання в учнів екологічної культури – складний та тривалий процес, що здійснюється поетапним шляхом вирішення освітніх, виховних і розвивальних завдань. Його результатом має бути не тільки опанування теоретичними знаннями та практичними вміннями, а розвиток емоційно-чуттєвої сфери, уміння та бажання активно захищати, покращувати, ушляхетнювати природне середовище [3].

Зміст освітньо-виховної роботи в цьому напрямі полягає у розкритті перед дітьми багатогранної цінності природи та має забезпечувати

активність дітей, пробуджувати у них інтерес, максимальне наближення до рутинного життя, а навчальна інформація не має бути перенасичена відомостями, неосяжними для належного сприйняття учнями [15, с. 23; 9, с. 45]. Це вказує на те, що виховання екологічної культури має відбуватися з урахуванням вікових, індивідуальних, психологічних особливостей дітей.

Досягти максимального ефекту виховання екологічної культури в учнів початкової школи можна шляхом посилення комплексу освітнього, виховного, розвивального та формувального впливів на особистість учня. При чому, ефективність формування екологічної культури забезпечуються шляхом наскрізної екологізації навчальних дисциплін, позаурочної та позакласної роботи.

Магістральною тенденцією у вихованні екологічної культури в учнів початкової школи нової генерації є її багатоваріантність форм, методів і прийомів, утвердження гідності кожного учня; введення в освітньо-виховний процес позашкільної еколого-натуралістичної роботи актуальних сучасному реформуванню системи освіти інноваційних підходів, котрі передбачають оновлення структури та змісту позашкільної освіти, зростання її ролі як центральної ланки загальної системи освіти.

Робота з виховання екологічної культури в освітньому процесі початкової школи реалізується у трьох напрямках: еколого-просвітницька, навчально-дослідницька та природоохоронна діяльність, які виявляються у найрізноманітніших формах, методах, прийомах пізнавально-дослідницької діяльності учнів.

На значну увагу заслуговує питання виховання екологічної культури у школярів в процесі вивчення навчальних дисциплін. Широкий діапазон можливостей щодо здійснення екологічного освітньо-виховного впливу на молодших школярів закладені у змісті навчального інтегрованого курсу «Я досліджую світ». У Державному стандарті початкової загальної освіти [4], зазначено, що метою природничої освітньої галузі є формування у молодших школярів ціннісного ставлення до природи, гідної поведінки у природі, становлення та розвиток наукового природничо-екологічного мислення. Загальними цілями визначено, що учні мають набути досвіду з дослідження світу природи; виявляти стійку цікавість та отримувати радість від розкриття таємниць природи; усвідомлювати цінність природи та взаємозв'язок її об'єктів і явищ; бережно ставитися до природних багатств; розвивати наукове, критичне мислення з метою подолання проблем еколого-природничого характеру.

Предмети природничого циклу своїм змістом, спрямованістю прямо орієнтують на практичну діяльність учнів в навколишньому середовищі. Природничі дисципліни забезпечують належну

теоретичну базу для формування в учнів цілісної картини світу з єдністю та різноманітністю взаємозв'язків між усіма елементами природи [7]. Засвоєння екологічних знань тісно пов'язане з практичними заняттями, дослідництвом, роботою в полі, на пришкольніх ділянках, організацією суспільно-корисної праці екологічного змісту.

Що стосується предметів гуманітарного циклу, то завдання екологічного виховання вирішуються в процесі їх засвоєння дещо по-іншому, хоча й тут практичні дії не виключаються. В силу специфіки цих предметів увага акцентується на формуванні ціннісної культури школярів, залученні учнів до знайомства з художньою та науково-пізнавальною літературою екологічного змісту, формуванні вмінь і навичок працювати з цією літературою.

Виховання екологічної культури учнів нерозривно пов'язане з естетичним і моральним становленням особистості. Як відомо, у молодших школярів ставлення до навколишньої діяльності виявляється на рівні почуттів, тобто, вони чуттєво сприймають об'єкти природи, «переживають» знання. Естетичні почуття пробуджують емоційні відгуки дитини, розвивають емпатію, сприяють формуванню гуманного ставлення до навколишнього середовища. Тому, значна роль з виховання екологічної культури у початковій школі відводиться предметам естетичного циклу, які покликані розкрити естетичну змістову природи: її дивовижну красу, неповторність та неоціненність.

Ще одним шляхом виховання екологічної культури в учнів початкової школи є запровадження факультативних інтегрованих курсів, таких як «Довкілля» (В. Ільченко), «Навколишній світ» (Т. Пушкарьова), «Екологія та світ» (І. Суравегіна), «Школа друзів планети» для 1-2 класів (О. Пометун, А. Цимбалару, О. Онопрієнко, І. Андрусенко), «Моя щаслива планета» для 3-4 класів (О. Пометун, О. Онопрієнко, А. Цимбалару) та інших.

Отже, насичення змісту навчальних дисциплін екологічно спрямованим матеріалом, впровадження інтегрованих факультативних курсів в освітній процес початкової школи забезпечує не лише міцне й осмислене засвоєння знань, а й розширення кругозору учнів, сприяє формуванню в них елементарних морально-естетичних уявлень та розвитку екологічного світогляду.

Важливим, у контексті виховання екологічної культури учнів, є їх залучення до природоохоронної роботи. Кожна справа, пов'язана з примноженням природних багатств, стає сходинкою в моральному та трудовому розвитку особистості молодшого школяра. Б. Йоганзен підкреслює, що безпосередній контакт дітей зі світом природи позитивно впливає на виховання у школярів екологічної культури. Активна та свідома участь дітей у природоохоронній діяльності дає їм можливість опанувати глибокими знаннями, вміннями та

навичками про взаємозв'язки суспільства й природи [8, с. 57–58].

З тією ж метою, необхідно проводити туристично-краєзнавчу роботу. І. Грабовська, досліджуючи українознавчий аспект виховання екологічної культури, зазначає, що джерелом виникнення й розвитку екологічної культури є пізнання сутності буття народу та його ставлення до природи [12, с. 55].

З нашого погляду, найбільш дієвими з виховання екологічної культури молодшого школяра виявляються наступні форми організації освітньо-виховного процесу: інтегровані уроки, уроки з культурологічною спрямованістю, інтерактивні уроки, рольові ігри, проектна діяльність, дослідницькі практикуми, конкурси, виставки, екологічні акції, тематичні вечори, відзначення дат календаря, що стосуються природничих проблем, а також відзначення народних свят, благодійні заходи, експедиції та інші [4, с. 19].

Серед важливих передумов ефективності процесу становлення екологічної культури школярів доцільно виділити такі, як визначення та застосування актуальних методів, прийомів, засобів навчання та виховання, які постають невіддільно одні від одних. Головною метою їх використання є те, щоб пізнання природи, будь-яка взаємодія з нею залишала в пам'яті дітей глибокий слід, впливала б на емоційно-чуттєву сферу та свідомість учнів [14, с. 48].

Суттєвими для виховання екологічної культури у молодших школярів виявляються інтерактивні технології, методи та прийоми, в основі яких лежить ситуативне моделювання ситуацій, обговорення дискусійних запитань, форми колективно-групового та кооперативного навчання, які дозволяють залучати до освітнього процесу всіх учнів класу. Провідною функцією учня є самостійне здобування знань під керівництвом вчителя.

Так, є доцільним є використання інтерактивних методів при вивченні природничих дисциплін, у яких порушуються екологічні проблеми та знаходяться шляхи їх вирішення. Наприклад, за допомогою методу «Дерево рішень», можна з'ясувати «Вода шкідлива чи корисна», метод «Займи позицію» допоможе встановити нагальні екологічні проблеми та як з ними бути, метод «Карусель» забезпечить свідоме засвоєння теоретичної інформації щодо порушеної проблеми та інші. Також, є вкрай ефективними рольові ігри та інсценізації, наприклад «Суд над браконьєром», «Екологія водойм», «Неосяжний космос» тощо.

Ще одними ефективними методами щодо виховання екологічної культури особистості є методи розвитку критичного мислення, які реалізуються через:

– пошук інформації, її аналіз, порівняння та систематизацію теоретичних положень, вміння

поєднувати окремі наукові факти у загальну синергетичну картину світу;

– планування досліджень, визначення мети та висунення гіпотез, спостереження, аналіз та обґрунтування результатів досліджень, формулювання висновків, моделювання власних досліджень;

– уміння бачити проблему, критично оцінювати її; знаходження ефективних шляхів розв'язання проблеми у рутинному житті;

– підприємливість, генерування нових ідей;

– прогнозування наслідків, здійснення саморегуляції та рефлексії власної поведінки тощо.

Так, дієвими виявляються «Кубик Блума», «Філворд», «Фішбоун», «Ромашка запитань», «Кластер», «Фантастичні гіпотези» та інші.

Висновки та пропозиції. Отже, виховання екологічної культури у молодших школярів включає екологізацію навчальних предметів, введення факультативних курсів, морально-естетичний розвиток учнів, навчально-просвітницьку, навчально-дослідницьку, природоохоронну діяльність, забезпечення самовиховання, самоосвіти учнів початкової школи. Форми екологічної освіти та виховання учнів в урочний, позаурочний та позакласний час органічно поєднуються в загальну систему освітньо-виховної роботи, що забезпечить цілісне сприйняття світу, свідому екологічну поведінку учнів, моральні вчинки щодо об'єктів природи, усвідомлення взаємозалежності двох дуальних світів: людей та природи. У роботі з виховання екологічної культури молодших школярів необхідно використовувати форми, методи, прийоми навчання та виховання у їх нероздільній єдності, які мають бути цікавими для дітей, викликати у них бажання оберігати навколишнє середовище та сприяти орієнтації учнів на самовиховання, самоосвіту та самостійне здійснення природоохоронної діяльності у рутинному житті.

Список використаної літератури:

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна – XXI століття). *Освіта*. 1993. № 44–46. С. 2–12.
2. Державний стандарт початкової освіти № 87. Київ : Кабінет Міністрів України, 2018. 37 с.
3. Захмарна К.П. Формування в учнів відповідального відношення до природи. *Початкова школа*. 2005. № 3. С. 10–13.
4. Ковальчук Г. Виховання екологічної свідомості. *Початкова школа*. 1999. № 10. С. 17–19.
5. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі виховання. *Молодь і закон* : зб. нормат. док. з проблем виховання студентської молоді / за ред. Н. І. Косаревої. Київ : ІЗМН, 1997. 352 с.
6. Концепція екологічної освіти України. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2002. №7. С. 3–23.

7. Лобчук О. Перевірка та оцінювання зв'язних висловлювань молодших школярів. *Початкова школа*. 2004. № 3. С. 9–11.
8. Науменко Р.А. Екологічне виховання учнів 5-9 класів шкіл-інтернатів у позаурочний час : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ. 1994. 178 с.
9. Ніколенко Н. Виховання ціннісного ставлення до природи у молодших школярів. *Біологія і хімія в школі*. 2002. № 2. С.44–46.
10. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти та виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2004. 540 с.
11. Сидоренко Л.І. Сучасна екологія. *Наукові, етичні та філософські ракурси* : навч. посібн. Київ : ПАРАПАН, 2002. 152 с.
12. Танська В.В. Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир. 2006. 278 с.
13. Толстоухов А.В. Маємо бути готовими до екологічного виклику майбутнього. *Екологічна освіта і виховання : досвід та перспективи* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Київ : Центр екологічної освіти та інформації, 2001. С. 8–15.
14. Химинець О., Талапканич М., Химинець В. Психолого-педагогічні аспекти екологічного виховання в сучасних умовах. *Обрії*. 1997. № 1. С. 47–51.
15. Хоменко В. Екологічне виховання в школі. *Зауч.* 2000. № 23/24. С. 23–25.
16. Чабала О. Зміна освітніх імперативів на сучасному етапі розвитку системи відносин людини та природи. *Вища освіта України*. 2006. № 3. С. 38–44.

Borzyk O. Ways of enhancing environmental culture in the educational process at primary school

The article is devoted to the questions of raising the ecological culture among primary school students. The reasons for updating the problem of environmental education are mentioned, including education of the ecological culture of the new generation's personality. The concept of "culture", "ecology", "ecological culture of the person" is revealed. The main tasks of the initial level of education for raising the ecological culture among the younger students are determined. The theoretical foundations, content and features of upbringing ecological culture in educational process at primary school are highlighted. The ways of raising the ecological culture among the primary school students are described as well. It has been established that work on the enhancing ecological culture in the educational process at primary school is realized in three directions: environmental education, research and environmental protection. The potential of educational and extra-curricular work on the implementation the educational influence with the purpose of upbringing an eco-friendly pupil is revealed. It is determined that teaching ecological culture to the younger should be carried out at natural and humanitarian subjects, by introducing optional courses of natural-environmental content, during extra-curricular work. The role of interactive methods, methods of developing critical thinking, project technologies in teaching ecological culture to primary school students is described. The following forms of organizing educational process are found to be the most effective in teaching ecological culture to primary school students: integrated lessons, culture-oriented lessons, interactive lessons, role plays, project activities, research workshops, competitions, exhibitions, ecological events, thematic events, celebration of nature-related holidays, as well as celebration of national holidays, charity events, and field trips. The effectiveness of education of ecological culture at junior pupils is proved through ecologization of educational disciplines and extra-curricular work.

Key words: ecological education, culture, ecological culture of the person, ways of education of ecological culture, educational process at primary school.

О. М. Власенкокандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ МОДЕЛІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Автор зазначає, що в даний час загальноузгодженою є необхідність розробки єдиної державної політики в галузі громадянської освіти та виховання, загальнонаціональної мети й громадянської ідеології. Система цінностей виступає регулятором поведінки, що проявляється в усіх сферах діяльності людини. Основною ланкою реалізації системи цінностей в суспільстві є система освіти, гуманітарний складник якої має вирішальний вплив як на забезпечення цілісності окремої людини, так і людської цивілізації загалом. Автор зазначає, що громадянські цінності старшокласника формують свідомого громадянина українського суспільства, здатного ефективно брати участь у демократичних процесах, діяти відповідно до демократичних принципів українського суспільства, забезпечують здатність до аналізу суспільних подій, фактів та явищ, здатність й навички роботи з інформацією, використання медіа-засобів і комунікації для участі в суспільних процесах, здатність людини здійснювати складні види діяльності на основі громадянських цінностей, ідеалів та переконань.

Автор зазначає, що створення комплексу оптимальних дидактичних умов формування системи громадянських цінностей старшокласників, який залежить від досвіду роботи освітнього закладу, побудови авторської системи, результатів констатувального етапу експерименту є одним з провідних завдань сучасної дидактики. У статті значущими дидактичними умовами для моделі процесу формування системи громадянських цінностей старшокласників виступають: наявність позитивної мотивації старшокласників до громадянської діяльності в процесі викладання гуманітарних дисциплін; інтеракція урочної та позаурочної форм роботи у процесі формування системи громадянських цінностей старшокласників в умовах закладу середньої освіти; занурення старшокласників в активну самостійну громадянську діяльність; актуалізація інтерактивних форм організації громадянської діяльності старшокласників в умовах закладу середньої освіти.

Ключові слова: громадянське суспільство, громадянськість, громадянська освіта, цінності, громадянські цінності, старшокласники, освітній заклад.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасних умовах соціально-політичних, економічних змін українського суспільства, постійної трансформації цінностей система громадянських цінностей виступає регулятором громадянської поведінки, що проявляється в усіх сферах діяльності людини, пов'язуючи поведінку людини з цілями, ідеалами, інтересами та обов'язками у суспільстві. Нові вимоги до вітчизняної системи освіти, які пов'язані з пошуком оптимальних засобів освітніх дій, передбачають формування свідомого громадянина українського суспільства, здатного ефективно брати участь у демократичних процесах, діяти відповідно до демократичних принципів українського суспільства, оскільки негативні тенденції у соціалізації сучасної молоді – девальвація системи цінностей, їх декларативне прищеплення, згасання інтересу до національної історії та культури – спричиняють зменшення освітнього та культурного рівня сучасної молоді. Особливо важливим є вивчення юності молодої людини та дослідницький інтерес до старшокласників пояснюється не тільки демографічними, але й,

насамперед, соціокультурними характеристиками даної соціальної спільноти, які роблять її однією з найбільш ресурсомістких громадських груп. Створення комплексу оптимальних дидактичних умов формування системи громадянських цінностей старшокласників та розробка досконалого освітнього процесу, орієнтованого на використання нових технологій навчання, є одним з провідних завдань сучасної дидактики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі є широке коло досліджень науковців з означеної проблеми – І. Бех, Г. Васьківська, Г. Васянович, Н. Дерев'яно, І. Зязюн, В. Ігнатченко, О. Кошопал, О. Красовська, Н. Ничкало, В. Рибалко, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, Р. Хмельюк, О. Шестопалюк та інші.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефективність процесу формування системи громадянських цінностей старшокласників детермінується створенням дидактичних умов: обставин, які зумовлюють розвиток того чи іншого процесу, які залежать від внутрішніх і зовнішніх причин, детермінуючих розвиток людини, прискорюючи

чи уповільнюючи його; які уможливають здійснення навчально-виховного процесу; обставин/чинників, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи; системи форм, методів, які є необхідними для досягнення конкретної педагогічної мети [2; 3].

У контексті нашого дослідження виділяємо комплекс дидактичних умов, необхідних для реалізації розробленої нами моделі процесу формування системи громадянських цінностей старшокласників, який залежить від аналізу наукової літератури, досвіду роботи освітнього закладу, державних нормативно-правових актів у галузі освіти, шляхів побудови пропонованої авторської системи та результатів констатувального етапу експерименту та врахування чинників, зокрема: змісту й особливостей розробленої авторської моделі та специфіки освітнього процесу в закладах середньої освіти; соціального замовлення суспільства на підготовку випускників закладів середньої освіти; власного досвіду автора у відповідній діяльності у напрямку дослідження й результатів констатувального етапу експерименту тощо.

Використовуючи аналіз, синтез, педагогічне моделювання, уявний експеримент та інші методи теоретичного дослідження, ми прийшли до висновку, що найбільш значущими дидактичними умовами для моделі процесу формування системи громадянських цінностей старшокласників є: наявність позитивної мотивації старшокласників до громадянської діяльності в процесі викладання гуманітарних дисциплін; інтеракція урочної та позаурочної форм роботи у процесі формування системи громадянських цінностей старшокласників в умовах закладу середньої освіти; занурення старшокласників в активну самостійну громадянську діяльність; актуалізація інтерактивних форм організації громадянської діяльності старшокласників в умовах закладу середньої освіти; усвідомлення старшокласниками на рівні переконань значущості громадянської діяльності в освітньому просторі. Зазначимо, що у процесі дослідження окреслені дидактичні умови реалізуються комплексно, проте зауважимо, що на кожному етапі формування експерименту переважають ті, які максимально відповідають змодельованому освітньо-експериментальному контексту.

Основним вектором розвитку особистості в освітньому просторі навчального закладу виступає розвиток ціннісно-сислової сфери учня, який можна розглядати як мету, і як результат педагогічного процесу. Формування системи цінностей у навчально-виховному процесі пов'язане з розвитком й усвідомленням власних інтересів та цінностей, тому в процесі навчально-пізнавальної діяльності формуються, закріплюються

й коригуються ціннісно-сислові орієнтації особистості, а процес формування системи цінностей та діяльність особистості школяра є взаємно детермінованими.

Першою дидактичною умовою процесу формування системи громадянських цінностей старшокласників було виділено наявність позитивної мотивації старшокласників до громадянської діяльності в процесі викладання гуманітарних дисциплін. Зауважимо, що до структури «мотивації» входять «внутрішні та зовнішні рушійні сили», «стійкі мотиви-спонування», «спонука», «стимули». В. Андрущенко, Н. Бібік, Г. Васьківська, Г. Костюк, С. Косянчук, О. Савченко та інші визначають мотивацію учня як систему, що зумовлює спрямування активності індивіда на отримання, перетворення та збереження нових знань, умінь, способів дій, вражень та уподобань.

Мотивацію старшокласників до громадянської діяльності можна стимулювати через низку спонукань: прикладна потреба знань громадянського суспільства для успішного функціонування в ньому; прагнення до позиціонування себе як активного громадянина; інтерес до проблем громадянського суспільства. Крім актуальних потреб й мотивів, мотиваційна сфера старшокласників репрезентована стійкими утвореннями – громадянською спрямованістю особистості, її інтересами та бажаннями [4; 5]. Натомість зазначимо тимчасовий та змінний характер мотивів залежно від рівня розвитку старшокласників, зміни їх життєвих орієнтирів, суспільно-політичних обставин громадянського суспільства. Серед специфічних чинників, що впливають на успішність формування системи громадянських цінностей старшокласників, виокремлюємо такі: заклад середньої освіти, його освітнє середовище; організація освітнього процесу; індивідуальні особливості старшокласників (стать, інтелектуальні можливості, комунікативні вміння, уміння функціонувати в колективі тощо); індивідуально-професійні особливості вчителя-предметника, класного керівника (професійна компетентність, педагогічна майстерність, демократичний стиль у викладанні дисциплін); вибір форм і методів (засобів) для формування системи громадянських цінностей старшокласників як компонентів цілісної системи громадянської компетентності тощо.

Провідними формами та методами, які активізують мотивацію та інтерес старшокласників до громадянських цінностей та громадянської діяльності через позитивні емоції є: лекції, міні-лекції, уроки дискусійно-аналітичного характеру; самостійна робота, творчі індивідуальні завдання, науково-дослідна діяльність (підготовка есе, доповідей, рефератів, презентацій); аналітичні завдання (аналіз текстів журналів, газет та інше); креативні завдання (ділові, рольові ігри, дис-

пути, дискусії, розв'язання конфліктних ситуацій, участь в суспільних заходах).

Другою дидактичною умовою процесу формування системи громадянських цінностей старшокласників було визначено інтеракцію урочної та позаурочної форм роботи в умовах закладу середньої освіти. Інтеракцію розуміємо як взаємодію дисциплін гуманітарного циклу, спрямованих на формування системи громадянських цінностей старшокласників з урахуванням специфіки освітнього середовища закладу середньої освіти.

Ю. Бабанський, Н. Бібік, Г. Васьківська, С. Гончаренко, Г. Костюк, С. Косянчук, О. Савченко, К. Чорна та інші зазначають, що міжпредметні зв'язки відбивають комплексний підхід до навчання й виховання, який дає можливість виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами, забезпечуючи виховну, розвивальну й детермінуючу функції освітнього процесу.

Інтегративність як міжпредметність виступає засобом реалізації педагогічної мети через потенціал змісту різних навчальних предметів, потенціал позаурочної роботи, дозволяючи організувати комплексне поєднання можливостей компетентнізації та профілізації освіти, удосконалити навчальний зміст гуманітарних дисциплін на інтегративній основі з метою оптимального забезпечення формування системи громадянських цінностей старшокласників, використати рефлексію у процесі викладання гуманітарних дисциплін з метою стимулювання подальшого громадянського самовизначення [6; 7]. Ми запропонували створення оптимальної навчальної моделі формування системи громадянських цінностей старшокласників на основі інтеграції потенціалу змісту гуманітарних дисциплін.

Задля широкого використання міждисциплінарних зв'язків у процесі формування системи громадянських цінностей старшокласників була визначена з різних предметів інформація, відповідна контентному навантаженню компетенцій-складників, та проаналізована можливість її застосування в освітньому процесі закладу середньої освіти. Міждисциплінарні зв'язки уможливають підвищення рівня фундаментальних знань, їх універсалізації та глобалізації, розвитку логічного мислення, тому використання інтеграції дисциплін гуманітарного циклу сприятиме значною мірою успішному формуванню системи громадянських цінностей старшокласників [8; 10].

Третьою педагогічною умовою було обрано занурення старшокласників в активну самостійну громадянську діяльність, яку розглядаємо як форму цілеспрямованої зовнішньо вмотивованої реактивної навчально-пізнавальної діяльності,

що коригується суб'єктом діяльності відповідно до його індивідуальних особливостей; реалізація самостійної громадянської діяльності стимулює актуалізацію набутих учнем знань, умінь і навичок, сприяє формуванню самодисципліни та відповідальності. Зміст цієї умови передбачає організацію активної громадянської діяльності старшокласників за модельованими комунікативними та рольовими ситуаціями, причому серед форм і методів їх розв'язання виділимо дидактичні ігри, диспути, дискусії, розв'язання конфліктних ситуацій, участь у громадянських заходах тощо [1; 4]. Моделювання вчителем комунікативних ситуацій та реалізація їх у формах і методах дає змогу старшокласникам усвідомити змістові та процесуальні аспекти громадянської діяльності, сформуванню громадянську активність.

Наступною педагогічною умовою формування системи громадянських цінностей старшокласників було обрано актуалізацію інтерактивних форм організації громадянської діяльності старшокласників в умовах закладу середньої освіти. Зазначимо, що інтерактивний підхід в освітньому процесі з точки зору нашого дослідження передбачає відвертий обмін думками, формує позитивні відносини вчитель-учень завдяки спеціально організованій пізнавальній діяльності громадянської спрямованості. Інтерактивні методи навчання сприяють зануренню старшокласників до проблем громадянського суспільства через зміну моделей (комунікативної) поведінки учасників освітнього процесу, усвідомлене засвоєння норм громадянської діяльності. До основних характеристик інтерактивної взаємодії відносимо: залучення всіх учасників до процесу обговорення; діалогове спілкування, що веде до взаємодії та взаєморозуміння, спільного прийняття найбільш загальних, але значущих для кожного учасника завдань; можливість зважувати альтернативні думки, приймати обдумані рішення, брати участь у дискусіях, продуктивність групової діяльності, задоволеність членів групи спільною діяльністю тощо.

У педагогічній літературі інтерактивні технології навчання корелюють з технологіями кооперативного, колективного, колективно-групового навчання; технологіями опрацювання дискусійних питань і технологіями ситуативного моделювання. Інтерактивні методи організації освітнього процесу стимулюють інтерес і мотивацію старшокласників до самоосвіти; підвищують рівень активності й автономності під час громадянської діяльності; розвивають рефлексію громадянсько спрямованої діяльності; виховують почуття емпатії.

Серед традиційних інтерактивних форм старшокласників виокремлюємо тренінги (швидке реагування, швидке навчання), круглі столи, дис-

кусії та диспути (логічне мислення, аргументація своєї позиції, лаконічність думок) тощо, а нові інтерактивні форми, репрезентовані діловими іграми (банк ідей – розвивають вміння вийти з нестандартної ситуації), ярмарками громадянських ідей, майстер-класами, громадянськими майстернями, творчими годинами, груповою та індивідуальною роботою, інтерактивним спілкуванням, рекламуванням знань, умінь, навичок, здібностей, цінностей, зустрічами, – стимулюють творчу пошуково-дослідницьку діяльність старшокласників і передбачають створення нового освітнього продукту в процесі навчальної взаємодії.

Отже, актуалізація інтерактивних форм організації навчально-пізнавальної діяльності старшокласників в умовах освітнього простору є необхідною умовою конструктивної співпраці старшокласників і вчителів завдяки спеціально організованій навчально-пізнавальної діяльності.

Висновки та пропозиції. Отже, модель формування системи громадянських цінностей старшокласників передбачає психолого-педагогічну підтримку старшокласників, педагогів і батьків в процесі реалізації програми формування системи громадянських цінностей. У процесі експериментальної діяльності до основних правил діяльності вчителя-предметника, класного керівника в контексті психолого-педагогічної підтримки, відносимо норми підтримки, які повинні бути закладені в професійній позиції педагога під час формування системи громадянських цінностей старшокласників – гуманне ставлення, прояв емоційного тепла, турботи, співчуття, толерантність, милосердя, уважність, діалогічність, комунікативність, довіра, прийняття рівних ролей з дітьми, самостійний аналіз своїх вчинків, самоконтроль, гнучкість тощо.

Крім того, реалізація моделі формування системи громадянських цінностей старшокласників забезпечує розробку програм діагностики, аналізу потреб, мотивів старшокласників, планування психолого-педагогічної підтримки дитини, підготовки педагогів до реалізації програми формування системи громадянських цінностей, до координації взаємодії та подальшого обговорення результатів.

Список використаної літератури:

1. Борінштейн Є. Особливості соціокультурної трансформації сучасного українського суспільства : монографія. Одеса : Астропринт, 2004. 400 с.
2. Васьківська Г. Формування системи знань про людину в учнів старшої школи: теорія і практика : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 512 с.
3. Власенко О.М. Аксіологічна спрямованість предметів гуманітарного циклу в контексті формування системи громадянських цінностей учнів освітнього закладу. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Випуск LXXXI. Т. 2. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2018. 244 с. С. 44–48.
4. Власенко О.М. Теоретичний аспект підготовки майбутніх вчителів до формування ціннісних орієнтацій школярів в умовах цивілізаційних змін. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка (Педагогічні науки)*. 2017. Вип. 3 (89). С. 51–56.
5. Ткачова Н. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія. Луганськ : ЛНПУ імені Тараса Шевченка; Харків : Вид-во «Каравела», 2006. 300 с.
6. Шестоपालюк О.В. Підготовка майбутнього вчителя до громадянського виховання молоді. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси : ЧНУ, 2007. Вип. 101. С. 36–40.
7. Чорна К.І. Особистісно-орієнтована система громадянського виховання учнів гімназії. *Світ виховання*. 2006. № 1(14). С. 6–13.
8. Betts B. The challenge of global citizenship in our schools. 2003. URL: <http://www.theptc.org/resources/archives.html>.
9. Lim C.P. Global citizenship education, school curriculum and games: Learning mathematics, English and science as a global citizen. *Computers & Education*. 2008. №51(3). P. 1073–1093.
10. Shultz L. Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. *Alberta Journal of Educational Research*. 2007. № 53(3). P. 248–258. URL: [http://www.education.ualberta.ca/educ/journals/ajer/53%20files/53\(3\)files/53\(3\).html](http://www.education.ualberta.ca/educ/journals/ajer/53%20files/53(3)files/53(3).html)

Vlasenko O. Didactic conditions of effective functioning of the model of the process of formation of the system of civic values of senior pupils

The author notes that the necessity of civic education of young people, the development of a unified state policy in the field of civic education, the national goal and the civic ideology are now universally accepted. The system of values acts as a regulator of behavior, which manifests itself in all spheres of human activity. The main link in the implementation of the system of values in society is a system of education, the humanitarian component of which has a decisive influence both on ensuring the integrity of the individual and human civilization in general.

The author notes that the system of senior pupils' citizenship values form a conscious citizen of Ukrainian society, able to participate effectively in democratic processes, act in accordance with the democratic principles

of Ukrainian society, provide the ability to analyze social events, facts and phenomena, the ability and skills to work with information, use of the media and communication for participation in social processes, human ability to carry out complex type activities on the basis of citizenship values, ideals, beliefs.

The author notes that the creation of a complex of optimal didactic conditions for the formation of a system of senior pupils' citizenship values, which depends on the experience of an educational institution, the construction of the author's system, the results of the qualifying stage of the experiment is one of the leading tasks of modern didactics. In the article the significant didactic conditions for the model of the process of forming of a system of senior pupils' citizenship values are: the presence of positive motivation of senior pupils for civic activity in the process of teaching humanitarian disciplines; interaction of formal and extra-curricular forms of work in the process of forming of a system of senior pupils' citizenship values in the conditions of a secondary education institution; immersion of senior pupils in active independent civic activity; actualization of interactive forms of organization of civic activity of senior pupils in the conditions of a secondary education institution; awareness of senior pupils at the level of conviction of the significance of civic activity in the educational space.

Key words: *civil society, citizenship, citizenship education, citizenship values, high school students, educational institution.*

УДК 37.01:005.332.4 (045)
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-1.23

З. А. Дмитрук

головний спеціаліст
Департаменту освіти і науки Одеської обласної державної адміністрації

ОСВІТНІЙ ПРОЕКТ «ПАРТНЕРСТВО ЯК РЕСУРС» – ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПОЗИЦІОНУВАННЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

У статті розглянуто умови, в яких сьогодні функціонують та розвиваються заклади загальної середньої освіти та зазначено, що функціонування соціально-педагогічної системи відбувається в умовах ринкових відносин, постійних змін як внутрішнього, так і зовнішнього середовища. З'ясовано, що в зазначених умовах питання позиціонування закладів загальної середньої освіти та пошук нових можливостей, напрямів та форм діяльності набувають особливої актуальності, але недостатньо розглядаються у фундаментальних наукових працях та потребують подальшого вивчення. Розроблено концепцію освітнього проекту «Партнерство як ресурс», спрямованого на реалізацію процесу позиціонування закладу загальної середньої освіти шляхом набуття учасниками знань та навичок з проектної технології, розвитку партнерських стосунків та інтерактивної взаємодії; визначено безперервність та поетапність його впровадження. Встановлено основні види діяльності в освітньому проекті «Партнерство як ресурс»: проведення освітніх заходів (тематичних семінарів, тренінгових занять, консультацій, лекцій, бесід тощо з питань надання знань та навичок проектної діяльності, розвитку творчих здібностей, лідерських якостей особистості, громадянського та національно-патріотичного виховання учнівської, студентської молоді) та здійснення практичної роботи (створення проектів учасниками заходів з консультативною допомогою тренерів освітнього проекту). За результатами впровадження освітнього проекту «Партнерство як ресурс» у 5 закладах загальної середньої освіти Розквітівської об'єднаної територіальної громади Березівського району Одеської області, Красносільської об'єднаної територіальної громади Лиманського району Одеської області, Роздільнянського району Одеської області побудовано графік зростання кількості учасників та діаграма розподілу учасників проекту за категоріями.

Ключові слова: партнерство; процес позиціонування, освітній проект; ринок освітніх послуг.

Постановка проблеми. Сьогодні у суспільстві відбуваються трансформаційні процеси: інтеграція освіти у світове освітнє середовище, глобалізація освіти, і в цих умовах актуалізуються питання модернізації освітньої сфери, підвищення якості освіти, впровадження ефективних форм і методів управління та відповідності сучасним світовим стандартам.

У загальному розумінні позиціонування для навчального закладу в загальній системі – це комплекс заходів довгострокової маркетингової стратегії, спрямованих на формування іміджу і підтримки репутації, реалізація яких дає змогу закладу освіти посісти у свідомості цільової аудиторії власне, відмінне від інших та вигідне для себе, місце, донести до споживача освітніх послуг ті вигоди та переваги, які він отримає від вибору запропонованих освітніх програм, показати партнерам шляхи співробітництва з навчальним закладом [8].

Вивчаючи особливості позиціонування на освітньому ринку, встановлено, що велика частина наукових робіт присвячена питанням позиціонування закладів вищої освіти [5]. Питання позиціонування закладів загальної середньої освіти

практично не розглядаються в фундаментальних наукових працях, а рідкісні роботи, присвячені даній проблемі, носять в основному прикладний характер. Сформована ситуація свідчить про те, що проблемам реалізації процесу позиціонування закладу загальної середньої освіти на освітньому ринку приділяється недостатня увага.

Умови, в яких сьогодні функціонують і розвиваються навчальні заклади, – це умови ринкових відносин, тому актуальним питанням є питання пошуку інноваційних інструментів у процесі позиціонування закладу освіти на ринку освітніх послуг. У своїй книзі «Думай поза шаблонами» Люк Брабандер зазначає, що «складна структура світу вимагає від нас постійного жонглювання форматами, моделями та стратегіями. Щоб стати більш креативними та вижити у світі стрімких змін і складних проблем, ви повинні робити більше, ніж просто думати поза форматом. Навпаки, ви повинні навчитися думати новими форматами, що означає умисне (не підсвідоме) створення ряду свіжих моделей, послідовне їх вивчення і постановку пріоритетів серед них» [2].

Діяльність закладів освіти у процесі позиціонування на ринку освітніх послуг набуває

варіативності відповідно до реальних умов, які складаються в процесі досягнення визначеної реальної мети. Пошук інноваційних форм та засобів управлінської, педагогічної діяльності набуває особливої актуальності.

Освітній проект «Партнерство як ресурс» є формою діяльності, спрямованою на самовдосконалення його учасників й одночасне вдосконалення навколишнього середовища, що сприяє створенню сучасного освітнього простору у закладах загальної середньої освіти, та одним з інноваційних інструментів процесу позиціонування закладів освіти на ринку освітніх послуг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні питання теорії позиціонування викладені в працях Д. Аакера, М. Васильєвої, Ф. Котлера, Е. Райса, Дж. Траута та інших учених. Проблеми, пов'язані з питаннями розробки комунікаційних стратегій порушувалися в працях С. Дацюка, О. Жердевої, Д. Лапигіна та інших учених. Сутність проектного менеджменту й інноваційний розвиток навчального закладу розглядалися у працях таких авторів, як О. Алейнікова, С. Бушуєв, М. Гриньова, Л. Ноздріна, Є. Матвишин, В. Морозов, Л. Пономаренко, О. Полотай, Ф. Фрейх, В. Ящук, З. Рябова та ін.

Мета статті – розробити концепцію освітнього проекту «Партнерство як ресурс», визначити етапи та завдання його реалізації.

Відповідно до зазначеної мети, у статті поставлено такі **завдання**: розкрити сутність освітнього проекту та визначити опанування учнівською молоддю, педагогічними працівниками засобами та формами проектної технології, знаннями та навичками проектної діяльності як ресурсу в реалізації особистості та позиціонуванні закладу освіти на регіональному ринку освітніх послуг.

Виклад основного матеріалу. Нині в Україні успішно реалізуються найрізноманітніші інноваційні освітні проекти, до яких належить і освітній проект «Партнерство як ресурс». В основі концепції проекту закладено наступні принципи освітньої діяльності, які визначено Законом України «Про освіту»: людиноцентризм; державно-громадське управління, державно-громадське партнерство. Також, задум щодо його започаткування пов'язаний з ідеями видатного вченого, президента Національної академії педагогічних наук Василя Григоровича Кременя, чий праці виявилися для нас концептуальним орієнтиром [10].

Інноваційний розвиток будь-якої організації забезпечується використанням принципово нових прогресивних технологій, переходом до випуску високотехнологічної продукції, прогресивними організаційними і управлінськими рішеннями в інноваційній діяльності тощо [7].

Підкреслимо, що в бурхливих умовах сьогодення провідними навичками вважається здатність

організовувати життєдіяльність у світі як проекту: визначити далеку і найближчу перспективу; знаходити й залучити необхідні ресурси, накреслювати план дій і, здійснивши його, оцінювати, чи вдалося досягти поставлених цілей. Проектний менеджмент дає змогу знайти баланс між академічними знаннями та практичними вміннями, задовольнити прагнення особистості до вільного вибору діяльності з опорою на зацікавленість та особистісну значущість проблем, що вирішуються.

Дослідження сформовано на теоретичній основі проектного менеджменту та використано навчальні, інформаційно-методичні матеріали авторського колективу науковців ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»: З. Рябова, А. Єрмоленко, Т. Махиня, М. Морозова, Л. Оліфіра, Н. Приходькіна [14].

Акцентуємо, що в умовах сьогодення інноваційний розвиток освітньої організації можна забезпечити переорієнтацією діяльності на проектну. У зв'язку із цим виникає необхідність у побудові системи життєдіяльності освітньої організації як проектно-орієнтованої. Характеристику проекту можна визначити як певну сукупність управлінських завдань та організаційних дій, методів та засобів, що спрямовані на досягнення визначеної мети проектної діяльності. Підкреслимо, що найважливішими складовими проекту є чітка орієнтація на результативність заходів, необхідність їх досягнення у визначений проміжок часу в умовах обмеженості ресурсного забезпечення. Проектний менеджмент для керівника навчального закладу допомагає планувати заходи щодо розвитку школи так, щоб вони були реалізовані; вибудовувати структуру проекту так, щоб вона була чіткою та ясною; ефективно й умотивовано організовувати кооперацію проектної команди; включати зміни, що відбуваються як у зовнішньому, так і у внутрішньому середовищі, в процес розвитку освітньої організації [14].

Відтак, можна стверджувати, що забезпечити успішність діяльності освітньої організації як проектно-орієнтованої можливо, тільки використовуючи технологію проектного менеджменту [16].

На Одещині понад 800 закладів загальної середньої освіти, 101 позашкільний заклад, 38 закладів професійно-технічної (професійної) освіти, і у кожному закладі існує учнівське самоврядування. Саме активізація роботи з лідерами учнівського самоврядування закладів загальної середньої освіти стане вагомим фактором у розвитку громадянського суспільства. Освітній проект «Партнерство як ресурс» спрямовано на об'єднання зусиль у зазначеному напрямі представників громадськості, педагогічних працівників, батьківських колективів та фахівців – науковців і державних службовців. Це органічна співпраця всіх зацікавлених на принципах партнерства, громадянської свідомості, толерантності та наукового підходу. Важливо зазна-

чити, що проект розроблено з метою поєднання та взаємоузгодження потреб людини, суспільства і держави, що зумовлює їх коеволюцію.

Сучасний заклад освіти – це відкрита соціально-педагогічна система, про яку говорять, як про сферу послуг. Процес управління у системі освіти є невіддільною складовою управління соціальними системами. Функціонування соціально-педагогічної системи відбувається в умовах постійних змін як внутрішнього, так і зовнішнього середовища, і управління такою системою повинно реагувати на ці зміни та своєчасно забезпечувати її перебудову.

Гнучкі управлінські структури обумовлюють розвиток партнерських стосунків та інтерактивної взаємодії між усіма учасниками управлінського процесу, що неодмінно виникають в умовах браку інформації та невизначеності [4].

В сучасних умовах виникає необхідність створення інструментів (форм, засобів діяльності), які будуть підвищувати потенціал учасників освітнього процесу, створювати умови для розвитку кожної особистості та сприяти становленню системи закладу освіти як відкритої та демократичної системи.

Таким інструментом нами визначено авторський освітній проект «Партнерство як ресурс» (автор З. А. Дмитрук), який впроваджується у закладах загальної середньої освіти Одещини з червня 2018 року за підтримки профспілкової організації Департаменту освіти та науки Одеської обласної державної адміністрації та громадської організації «Чорноморське гайдамацьке з'єднання». Зазначену проектну діяльність цілком схвалено Державною науковою установою «Інститут модернізації змісту освіти» Міністерства освіти та науки України [лист МОН України від 05 грудня 2018 р. № 22.1/10-4511].

Освітній проект «Партнерство як ресурс» спрямовано на реалізацію особистості громадянина через різноманітні форми публічної громадської активності та самоорганізації, на активізацію діяльності молодіжного середовища регіону (педагогічних працівників, лідерів учнівських, студентських колективів закладів освіти області) через створення проектних робіт, з обов'язковими: навчальною складовою (надання знань, навичок щодо проектної діяльності, психологічною складовою (розвиток творчих, лідерських здібностей), практичною складовою (створення та реалізація конкретних проектів), конкурсною складовою (конкурс проектних робіт), аналітичною складовою (аналіз та підведення результатів втілення освітнього проекту «Партнерство як ресурс»).

Мета освітнього проекту «Партнерство як ресурс»: підготовка тренерів – педагогічних працівників, лідерів учнівського самоврядування, представників батьківських колективів закладів освіти області, громадських організацій формами та засо-

бами проектної технології; підготовка молоді як активних громадян, формування громадянських навичок і цінностей, необхідних для ефективної участі у сучасному житті.

Завдання:

1) опанування учнівською молоддю, педагогічними працівниками засобами та формами проектної технології, знаннями та навичками проектної діяльності як ресурсу в реалізації особистості та позиціонуванні закладу освіти на регіональному ринку освітніх послуг;

2) формування національно-свідомого учня-лідера-громадянина шляхом вивчення та популяризації історико-культурної спадщини рідного краю, школи тощо;

3) підготовка тренерів для подальшої роботи у напрямі активізації представників молодіжного середовища регіону, сприяння реалізації кожної особистості – учасника проекту в сучасному житті;

4) сприяння розвитку творчих здібностей учнів та педагогічних працівників, всіх учасників освітнього проекту;

5) опанування навичками командної роботи (учні, педагогічні працівники, батьки, інші учасники освітнього проекту у процесі створення та реалізації проектів отримують навички колективної роботи на партнерських засадах);

6) опанування навичками щодо створення відеороликів, презентацій та інших видів презентаційних матеріалів.

Впровадження проекту здійснюється поетапно, розраховано на 2 роки (2018/2020 рр.) та розподілено на 7 етапів:

Перший етап визначено як «Просвітницький» (тривав з червня по серпень 2018 р., 3 місяці).

Основні види діяльності на цьому етапі – ознайомлення всіх зацікавлених (керівники РДА, ОТГ, міст, відділів (управлінь) освіти, закладів освіти, причетних установ тощо) з метою, завданнями, умовами, засобами та формами діяльності в освітньому проекті «Партнерство як ресурс»; листування; визначення учасників проекту; скріплення домовленостей відповідними угодами про освітню співпрацю.

Другий етап визначено як «Освітній» (триває з вересня 2018 р. по червень 2019 р., 10 місяців).

Основні види діяльності на цьому етапі – проведення освітніх заходів: тематичних семінарів, тренінгових занять, консультацій, лекцій, бесід тощо з питань проектної діяльності, розвитку творчих здібностей, лідерських якостей особистості, громадянського та національно-патріотичного виховання учнівської, студентської молоді (згідно із запитами учасників).

Третій етап визначено як «Продуктивний» (триває з липня 2019 р. по грудень 2019 р., 6 місяців).

Основні види діяльності на цьому етапі – практична робота (створення проектів учасниками

заходів) з консультативною допомогою тренерів освітнього проекту.

Четвертий етап визначено як «Результативний» (з січня по лютий 2020 р., 2 місяці).

Основні види діяльності на цьому етапі – організаційна робота з підготовки та проведення конкурсу; визначення кращих проектів. Зазначена діяльність проводиться організаційним комітетом освітнього проекту «Партнерство як ресурс».

П'ятий етап визначено як «Аналітичний» (з березня по квітень 2020 р., 2 місяці).

Основні види діяльності на цьому етапі – аналітична робота щодо вивчення результатів впровадження освітнього проекту «Партнерство як ресурс». Зазначена діяльність здійснюється автором та тренерами проекту.

Шостий етап визначено як «Підсумковий» (травень 2020 р., 1 місяць).

Основні види діяльності на цьому етапі – проведення підсумкової конференції за результатами проектної діяльності (із запрошенням переможців, учасників, наукових консультантів проекту, почесних гостей).

Сьомий етап визначено як «Безперервний» (червень 2020 р., 1 місяць).

Основні види діяльності на цьому етапі – проведення заходів, спрямованих на пошук партнерів та нових ресурсів з метою продовження освітнього проекту «Партнерство як ресурс» (круглі столи, зустрічі, ініціативи, публічні звернення тощо).

Впровадження освітнього проекту «Партнерство як ресурс» здійснюється з вересня 2018 року по теперішній час. За зазначений період взяли участь 100 учасників, із них: 55 – педагогічні працівники, 31 – учні, 5 осіб – представники громадських організацій, 9 осіб – представники батьківських колективів закладів загальної середньої освіти Одеської області. На (рис. 1) представлено розподіл учасників освітнього проекту за категоріями.



Рис. 1 Розподіл учасників освітнього проекту за категоріями

Зростання кількості учасників освітнього проекту «Партнерство як ресурс» у 2018 році відбувається поступово, представлено на рисунку 2.

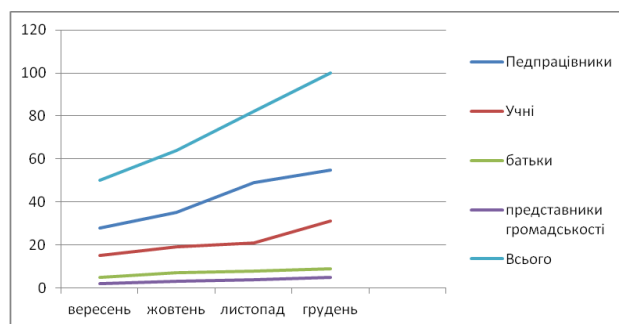


Рис. 2 Динаміка росту кількості учасників освітнього проекту «Партнерство як ресурс» у 2018 році

Участь у проекті визначається за принципом добровільності, тобто щодо участі у проекті визначається учасник за власним бажанням.

Важливо зазначити ще один принцип проекту – універсальність. Це означає, що учасник, який опанував алгоритмом дій, формами та засобами проектної технології зможе використовувати знання та навички у будь-якій сфері діяльності.

Найбільшу зацікавленість проектом виявили педагогічні працівники та учні закладів загальної середньої освіти. Найменшу активність ми бачимо від членів батьківського комітету та громадськості. Таким чином, визначаємо пріоритетним напрямом роботи у проекті інформаційну та просвітницьку діяльність у батьківських колективах закладів загальної середньої освіти, з метою підвищення їх активності, ініціативності та налагодження партнерської співпраці всіх учасників освітнього процесу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. З'ясовано, що сьогодні закладам освіти необхідно достойно показати себе на ринку освітніх послуг, використовуючи ті можливості, які дозволяють зробити результат їх діяльності відкритим для цільових аудиторій; що в сучасних ринкових умовах питання позиціонування закладів загальної середньої освіти та пошук нових можливостей, напрямів та форм діяльності набувають особливої актуальності, але недостатньо розглядаються у фундаментальних наукових працях та потребують подальшого вивчення.

Нами розроблено концепцію освітнього проекту «Партнерство як ресурс», спрямованого на реалізацію процесу позиціонування закладу загальної середньої освіти шляхом набуття учасниками знань та навичок з проектної технології, розвитку партнерських стосунків та інтерактивної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Висвітлено мету та ключові завдання, визначено 7 етапів впровадження проекту.

Освітній проект «Партнерство як ресурс» визначено одним з інструментів у позиціонуванні закладів освіти, що дасть змогу підвищити їх конкурентоспроможність на регіональному ринку освітніх послуг.

З 2018 року зазначений проект впроваджується у 5 закладах загальної середньої освіти

Розквітівської об'єднаної територіальної громади Березівського району Одеської області, Красносільської об'єднаної територіальної громади Лиманського району Одеської області, Роздільнянського району Одеської області.

Однак, наше дослідження на цьому не вичерпано, а ставить за мету **подальше впровадження** освітнього проекту «Партнерство як ресурс» та розширення узагальнених результатів дослідження у закладах загальної середньої освіти Одещини та інших регіонів України.

Список використаної літератури:

1. Аакер Д. Создание сильных брендов. URL: www.twirpx.com.
2. Де Брабандер Л., Ини А. Book Chef. 2017. 368 с.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: метод. поради молодим науковцям. Київ-Вінниця, Україна : ТОВ фірма «Планер». 2010. 308 с.
4. Єльнікова Г.В., Борова Т.А., Полякова Г.А. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи. Чернівці, Україна : Технодрук, 2009. 570 с.
5. Positioning and branding of an educational organization : monograph / E.A. Zhadyko, L.M. Kapustina, N.Yu. Romanova ; Ural. gos. ekon. un-t. Ekaterinburg : Izd-vo Ural. gos. ekon. un-ta, 2016. 204 с.
6. Зими́на І.В. *Руководство для учебных заведений по разработке плана стратегического маркетинга в области подготовки управленческих кадров*. URL: <http://www.studles.ru/preview/1099596/>.
7. *Інноваційний тип розвитку*. URL: uk.wikipedia.org/wiki/Інноваційний_тип_розвитку
8. Котлер Ф. *Основы маркетинга* / пер. с англ. Москва, Россия : Бизнес-книга, ИМА-Кросс. Плюс, 1995, 702 с.
9. Котеленець В. *Інтернет як комунікаційний канал позиціонування навчального закладу на ринку освітніх послуг*. URL: tme.uomo.edu.ua/docs/almanax/28.pdfhttps://www.google.com.ua/http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:eJO_40XKAEQJ:tme.uomo.edu.ua/docs/almanax/28.pdf+&cd=1&hl=uk&ct=clnk&gl=ua&lr=lang_ru%7Clang_uk.
10. Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми). Київ, Україна : Грамота, 2003, 216 с.
11. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ, Україна : Грамота, 2005, 448 с.
12. Програма розвитку освітньої системи міста Запоріжжя (2004–2010 рр.) / Г.В. Єльнікова, Ред. Запоріжжя, Україна : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2005, 124 с.
13. Рябова З.В., Кравченко Г.Ю. *Метод проектів у розвитку якості початкової освіти*. Харків, Україна : Ранок, 2013, 145 с.
14. Рябова З.В., Єрмоленко А.Б., Махinya Т.А. та ін.; *Проектний менеджмент для інноваційного розвитку освітніх організацій України*: навч. посіб. для підготовки магістрів за спеціалізаціями «Управління навчальним закладом» та «Управління проектами», підвищення кваліфікації слухачів, керівників навчальних закладів; В. В. Олійника, магістр Ф. Фреха, Ред.; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти»; КультурКонтакт Австрія. Київ, Україна, 2017, 118 с.
15. Траут Дж., Райс Э. *Позиционирование. Битва за узнаваемость* / пер. с англ. С. Жильцова. Санкт Петербург, Россия : Питер, 2004, 256 с.
16. *Сутність проектного підходу до управління організацією*. URL: pidruchniki.com/19610401/menedzhment/upravlinnya_proektami

Dmytruk Z. Educational project "partnership as resource" – tool for implementing the general basic education position processing in the regional educational market

The article deals with the conditions in which today institutions of general secondary education function and develop. It is noted that the functioning of the socio-pedagogical system takes place in conditions of market relations, constant changes of both internal and external environment. It was clarified that under these conditions the issue of positioning of institutions of general secondary education and the search for new opportunities, directions and forms of activity are of particular relevance, but are not sufficiently considered in fundamental scientific works and require further study. The concept of the project "Partnership as a resource" aimed at implementation of the process of positioning the institution of general secondary education by means of acquisition of knowledge and skills from design technology, development of partnership relations and interactive interaction among all participants in the educational process is developed. The main types of activities in the educational project "Partnership as a resource" are established: conducting educational events (thematic seminars, training sessions, consultations, lectures, discussions, etc. on issues of knowledge and skills of the project activity, development of creative abilities, leadership qualities of the individual, civil and national-patriotic upbringing of students, student youth) and practical work (creation of projects by participants of the activities of the advisory assistance of educational project trainers). As a result of the implementation of the educational project "Partnership as a resource" in five institutions of general secondary education of the RK District of Berezovsky District of Odessa Oblast, Krasnosilsk Integrated Territorial Community of Liman District, Odesa Oblast, Razdliysky District, Odesa Oblast, a schedule was developed for the growth of participants and a distribution diagram of project participants by categories.

Key words: *partnership; positioning process, educational project; educational services market.*

Л. І. Іванова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методик початкової освіти
Рівненського державного гуманітарного університету

Т. Б. Шевчук

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методик початкової освіти
Рівненського державного гуманітарного університету

КОМУНІКАТИВНО-ЗОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ЧАСТИН МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто комунікативне спрямування проведення уроків української мови у початковій школі в умовах переходу на новий зміст навчання рідної мови в НУШ; акцентовано увагу на комунікативно-зорієнтованому підході до вивчення частин мови, визначено сутність, основу, принципи, засоби та методи його реалізації; зазначено, що однією з головних умов втілення цього підходу у процес навчання є текст (готовий чи створений), який дає можливість розв'язувати проблеми внутрішньо предметних зв'язків, демонструвати функціонування у мовленні мовних одиниць усіх рівнів, проводити спостереження за відповідними мовними явищами, створювати власні висловлювання, адекватні ситуації спілкування; наголошено, що комунікативно-зорієнтований підхід до навчання української мови в початковій школі сприяє формуванню комунікативної компетентності як інтегральної якості школяра, яка виконує функцію адаптації й адекватного функціонування його в соціумі, містить у собі установки, стереотипи, позиції спілкування, ролі, цінності.

У дослідженні на прикладах дібраних граматичних вправ розкрито умови реалізації комунікативно-зорієнтованого підходу: педагогічні – емпатія, організація комунікативної діяльності, постановка зрозумілих і посильних завдань; психологічні – рефлексія, вільний вибір форми комунікативної діяльності; методичні – педагогічна допомога, діалогічні форми педагогічної взаємодії, розвиток і саморозвиток школяра, власні моделі комунікативної поведінки; підкреслено, що одним з основних завдань вчителя початкових класів є формування комунікативної компетентності учнів шляхом розвитку, вдосконалення усіх видів мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, письма, аудіювання) та використання на уроках рольових та дискусійних ігор, драматизації, проблемних ситуацій та інших подібних завдань, що спонукають учнів до спілкування.

Застосування комунікативно-зорієнтованого підходу до уроків української мови дає можливість розвинути індивідуальні здібності кожного учня до продуктивного спілкування; виявити індивідуальний комунікативний досвід особистості; допомогти школяреві через спілкування пізнати себе; сприяти самовизначенню та самореалізації кожної дитини як суб'єкта комунікативної діяльності; сформувати в учнів комунікативну культуру, правильно визначати напрями поведінки.

Ключові слова: комунікативно-зорієнтований підхід, комунікативно-діяльнісний підхід, компетентнісне навчання, комунікативний компонент, лінгвістичний компонент, соціокультурний компонент.

Постановка проблеми. З середини ХХ століття відбувається переорієнтація мовної освіти, на що вказано у нових концепціях, Державних стандартах, програмах, де визначено мету і зміст навчання, вимоги до нього, зорієнтовано на сучасні підходи до навчання рідної мови. Нові тенденції шкільної мовної освіти передбачають посилення практичної спрямованості процесу опанування рідної мови, підпорядкування роботи над мовною теорією інтересам мовленнєвого розвитку учнів. З огляду на це у сучасній лінгводидактиці визначений пріоритетним і перспективним комунікативний підхід, за якого розвиток комунікативного мовлення набуває статусу провідного принципу навчання рідної мови [1], а мета шкільного мовного курсу вбачається у тому, щоб

навчити учнів вільно користуватися українською мовою як засобом спілкування, духовного збагачення та формування інтелектуальної культури [7], у «забезпеченні належного рівня мовленнєвої компетенції учнів, що є однією з найважливіших умов їхньої успішної соціалізації» [1].

Сучасний процес навчання школярів української мови доцільно скеровувати на формування комунікативної компетенції шляхом активного залучення їх до навчально-мовленнєвої діяльності, розвитку в них мовленнєвих умінь і навичок. Проте сьогодні практика навчання у початковій школі (2, 3, 4 класи) усе ще залишається традиційною, в основі якої переважає системно-описовий підхід до вивчення граматичного матеріалу. Він не забезпечує належного мовленнєвого розвитку

учнів, а комунікативно-зорієнтований підхід до вивчення мовного матеріалу систематично і послідовно не застосовується на уроках української мови.

З огляду на вищезазначене, тема цієї науково-методичної розвідки видається на часі.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Пори загальне зростання інтересу вітчизняних дослідників до проблеми мовленнєвого розвитку школярів (В.І. Бадер, Г.С. Демидчик, А.І. Ляшкевич, М.О. Орап, М.І. Пентиліук, Г.Т. Шелехова, О. Петрук) та появу окремих теоретичних досліджень щодо обґрунтування функціонально-комунікативного підходу до навчання (С.Г. Дубовик, В.А. Каліш, Л.М. Паламар, О.С. Паламарчук), проблема мовленнєвого розвитку молодших школярів на засадах функціонально-комунікативного підходу до вивчення граматичного матеріалу в українській лінгводидактиці комплексно не досліджувалася.

Не заперечуючи загалом системи взаємопов'язаного вивчення всіх сторін мови, одні методисти вважають, що треба починати з роботи над словом, оскільки лише засвоєння слова веде до його вживання у словосполученнях, реченнях та текстах; другі – посилюють і удосконалюють систему синтаксичних вправ, а треті – вважають основою роботи розробку системи вправ.

Відомий методист з комунікативних умінь школярів М.Л. Львов, узагальнивши традиційні напрями роботи, виокремив 5 рівнів: вимовний (дикція, орфоєпія, інтонація, виразність); словесний (збагачення словника, засвоєння нових слів і значень, активізація словника); морфологічний (утворення слів, вживання частин мови, утворення і вживання форм відмінювання та дієвідмінювання); синтаксичний (утворення та вживання словосполучень і речень різних типів); рівень тексту (аналіз зразків типів текстів, переказів, творів, розповідей, описів, роздумів) [6].

Чільне місце в методиці формування комунікативних умінь посідають дослідження Т.Г. Рамзаєвої (лінгвістична основа навчання учнів мови), Ш.В. Журжиної (взаємозв'язок роботи з культури мовлення, граматики та лексики під час вивчення теми «Дієслово»), Н.К. Нікітіної (система вивчення прикметників у зв'язку з розвитком мовлення школярів); А. Матвєєвої (лексична робота на уроках граматики) [2; 3; 6].

Значний внесок у розв'язання проблем комунікативних умінь учнів зроблено сучасними українськими вченими (Л.Д. Нечай – методика написання творів; Д.М. Кравчук – методика проведення різних видів робіт з писемного мовлення; О.Н. Хорошковська – методичні рекомендації до вивчення частин мови; О. Петрук – проблеми формування мовленнєвих умінь молодших школярів на основі функціонально-комунікативного

підходу до вивчення граматичного матеріалу в теорії та практиці навчання [6].

Чимало корисних методичних порад щодо ефективного розвитку в учнів комунікативних умінь знаходимо у Л.О. Варзацької, яка вивчила, узагальнила і описала творчі здобутки цілої галереї передових вчителів, як-от: Н.С. Вітковської (Вінницька обл.), Г.С. Демченко (Київська обл.), А.Г. Процюк (Рівненська обл.), Л. Мілевченко (Кіровоградська обл.), Л.П. Дашевської (Донецька обл.), С.П. Логачевської (Кіровоградська обл.) [2; 4; 6].

Отже, огляд теоретичних розробок видатних вчених-методистів дає змогу визначити наукові основи сучасних пошуків методичної теорії та педагогічної практики з проблем комунікативних умінь:

1. у сучасній школі розвиток комунікативних умінь учнів – це основне завдання навчання рідної мови. Елементи для формування комунікативних умінь мають бути у змісті дидактичної структури кожного уроку української мови у початковій школі;

2. мовлення – вид діяльності, опанування яким можливе лише в ситуації спілкування, тобто у процесі активної мовленнєвої діяльності, оскільки стихійно засвоєне мовлення є примітивним й іноді неправильним. Тому необхідна цілеспрямована робота вчителя та учнів, з чітким розумінням матеріалу, з послідовним плануванням як загальної перспективної мети – добре розвиненого мовлення, так і конкретних завдань кожного окремого уроку мови;

3. у формуванні комунікативних умінь молодших школярів виокремлено три напрями діяльності вчителя та учнів: робота над словом (лексичний рівень), над словосполученням та реченням (синтаксичний рівень), над зв'язним мовленням. Зазначені види діяльності взаємопов'язані; розв'язувати мовні та мовленнєві завдання необхідно комплексно.

Мета статті – з'ясувати основні характерологічні особливості комунікативного підходу до вивчення граматичного матеріалу на уроках української мови в початковій школі, визначити сутність, основу, принципи, засоби та методи його реалізації засобами використання мовленнєвих ситуацій.

Виклад основного матеріалу. Ключовим для нинішньої освіти стає необхідність становлення компетентної особистості, що передбачає формування у школярів здатностей вчитися, мислити та діяти самостійно, робити власний вибір і нести за нього відповідальність [7].

Комунікативна компетентність – це вища здатність особистості, яка дає змогу розв'язувати проблеми, що виникають у різних життєвих ситуаціях, це конгломерат знань, мовних та позамовних умінь і навичок спілкування, набутих особистістю під час природної соціалізації, навчання та виховання [9]. Зазначена компетентність забезпечує

опанування всіма видами мовленнєвої діяльності й основами культури усного й писемного мовлення, вміннями й навичками спілкування в різних сферах і ситуаціях відповідно до досвіду, інтересів, психологічних особливостей мовця; здатність засобами мови вирішувати актуальні для мовця й суспільства завдання спілкування у побуті, суспільній, виробничій та культурній сферах життя, вміння використовувати мову й мовлення для реалізації завдань спілкування [7].

За умов переходу на оновлений зміст освіти потребують розробки нові технології комунікативного вивчення мови, адже правильне, багате мовлення є одним з показників загальної освіти та рівня культури громадян України. Сучасні підходи до вивчення української мови (комунікативно-діяльнісний, функціонально-стилістичний, текстоцентричний, соціокультурний, особистісно-зорієнтований) сприяють реалізації мети, основних завдань шкільного курсу української мови, формуванню комунікативної компетенції, впливають на добір принципів, методів та прийомів навчання; кожен з них має свою систему вправ та завдань, місце у змісті та структурі уроків рідної мови у початкових класах. У Державному стандарті окреслено чотири змістові лінії: комунікативну, лінгвістичну, соціокультурну, діяльнісну, водночас наголошується на пріоритетності першої [7]. Саме тому граматичні теми на уроках української мови доцільно пояснювати на основі комунікації, спілкування, засобами створення мовленнєвих ситуацій, розвитку мотивації висловлювань, вироблення вмінь накопичувати та систематизувати мовний матеріал.

Змінюються підходи у доборі мовного матеріалу (лексика і граматики), який є орієнтовним і здійснюється відповідно до комунікативної ситуації, потреб учнів та принципу концентричного навчання. Лінгвістичний матеріал не є метою навчання, тому його не структуровано в окремі лексичні або граматичні теми, а запропоновано вивчати в контексті тематики ситуативного спілкування. Вивчення граматики відбувається здебільшого на рівні лексичних одиниць: учні засвоюють окремі граматичні явища в мовленнєвих зразках без пояснення морфологічних та синтаксичних зв'язків між частинами мови або структурними одиницями, що входять до цього зразка. Такий підхід допомагає краще зрозуміти роль виучуваних мовних засобів у досягненні комунікативної мети, зорієнтованої на вираження думки, спілкування.

Продемонструємо, як на практиці здійснюється вивчення дієслова у четвертому класі за комунікативно-зорієнтованим підходом.

Донедавна на вивчення дієслова відводилося 20 год. Сьогодні за оновленими програмами учитель може самостійно коригувати обсяг годин. За такого підходу робота з розвитку мовлення набу-

ває більшої цілеспрямованості, оскільки сприяє активному формуванню конкретних мовленнєво-комунікативних умінь. Наприклад, школярам легко буде переконатися в тому, що для художнього опису певного предмета, особи чи явища доцільно використати різноманітні прикметники, а описати трудовий процес неможливо без уживання дієслівних форм у різних часових формах (так, у нових навчальних програмах повністю знято тему «Змінювання дієслів за часами»).

Наведемо фрагмент уроку української мови у четвертому класі. Тема уроку: «Повторення вивченого про дієслово». Його мета – поглибити знання учнів про граматичні ознаки дієслова; сформувані вміння розпізнавати дієслова серед інших частин мови, вміння правильного та доречного вживання дієслів у власному мовленні.

Виокремимо компоненти, які складають основу реалізації компетентісно-орієнтованого підходу:

1. лінгвістичний компонент – на основі спостережень за функціонуванням у текстах різних стилів виявити особливості і виражальні можливості дієслів у мовленні, навчити визначати дієвідміни дієслів у реченнях;

2. комунікативний компонент – збагачувати мовлення учнів комунікативно значущими дієсловами, вчити доцільно і правильно, ситуативно виправдано вживати дієслова у власних висловлюваннях різних типів і жанрів мовлення, удосконалювати монологічне та діалогічне мовлення школярів;

3. соціокультурний компонент – розширити уявлення учнів про рослинний і тваринний світ, вчити спостерігати явища природи, розвивати творчу уяву.

Серед мовних завдань пріоритетним визначимо розвиток навички говоріння за такими кроками:

1. Прочитай. Знайди в тексті дієслова

Важко собі уявити навіть на мить нашу мову без дієслів. Якби не було дієслів, то ніхто нікого не чув би, ніхто ні з ким не розмовляв би, ніхто нічого не зміг би робити, життя б замерло. ...Виходить, що дієслово – незвичайна частина мови, бо спричинює рух, у дію все, що навколо нас. Та й лише одне дієслово передає зразу чималу інформацію: чи дія відбулася, чи ще триває; скільки осіб беруть участь у її виконанні; завершиться вона чи не завершиться.

Спостереження свідчать, що на початкових етапах опанування мови учні люблять розповідати про себе від імені третьої особи однини та дуже рідко використовують дієслова першої особи: «Наталочка буде гратися», «Юрчик впав». Це означає, що малюки вичленовують у мові найчастотніші дієслівні форми, якими звертаються до них дорослі, і наслідують їх (з книги «Цікаве мовознавство»).

Наступний крок – дидактична гра «Розумник»: Будемо в «Розумника»,/

Любі друзі грати /Знайомі частини мови /в тексті визначати //.

Учні вводимо у **мовленнєву ситуацію**.

Уяви, що ти дослідник; доведи це своїм друзям.

Адресат мовлення – твої однокласники.

Адресант мовлення – ти сам, лінгвіст-дослідник.

Мета спілкування – обґрунтувати визначення тієї чи іншої частини мови, пояснити, як потрібно розпізнавати дієслова у тексті.

Тип мовлення – розповідь з елементами міркування.

Стиль – науковий. Форма – усний монолог.

Далі крок – розвиток усного монологічного розвитку.

Ситуація спілкування.

Уяви, що батьки розпитують тебе про урок української мови.

Ти пояснюєш, що тема знайома, на повторення вивченого і ти все зрозумів. Тоді мама читає тобі вірш, пропонує назвати усі дієслова у ньому і пояснити, за якими ознаками ти їх визначив. А тато запропонував виписати із вірша слова, що позначають дії, які має виконувати праведна людина: *Кажуть, хто у нас на світі/ Вік свій праведно прожив, /Хто умів людей любити, /Зла нікому не робив //Бог того послав на небо / Ясно зіркою сіять...//Правда, мамо / То все душі, /А не зорі там горять?//* (Б. Грінченко)

Адресат мовлення – твої батьки. Адресант мовлення – ти сам.

Мета спілкування – розповісти батькам про дієслово, використовуючи приклади з вірша Б. Грінченка,

Тип мовлення – розповідь з елементами міркування. Стиль – науковий.

Форма – усний монолог.

У процесі вивчення граматичних форм дієслова розвиваємо усне монологічне мовлення.

– Розглянь малюнок, вислови свої враження від побаченого.

Ситуація спілкування. – Уяви, що тебе застала в лісі гроза. Розкажи другу, що ти відчуваєш. Порівняй з відчуттями, які виникли у тебе від розгляду картини.

Адресат мовлення – твій друг. Адресант мовлення – ти сам.

Мета спілкування – описати свої відчуття від побаченого, зіставляючи з життєвим досвідом.

Тип мовлення – опис. Стиль – художній. Форма – усний монолог.

– Прочитай текст, добери дієслова відповідно до його змісту.

У наших лісах, у садах і на левадах ... багато різних птахів і дрібних звірів. Розлогі степи і просторі пахучі луки з численними озерами й річками, що густо поросли осокою, очеретом

та кущами, теж добрий притулок для дичини. Тут ... всякої птиці, риби, диких бджіл та невеликих звірків. Тому не дивно, що є багато охочих ... в пташок, ... рибу, дикий мед та ... на звірів, особливо на зайців.

Але, якщо люди...

Ситуація спілкування:

– Уяви, що ти член шкільного екологічного товариства. Темою сьогоднішнього заняття є проблема охорони багатств природи. Ти маєш виступити з письмовою доповіддю про необхідність її збереження. Скористайся текстом і придуманим тобою доповненням.

Адресат мовлення – члени товариства, адресант мовлення – ти сам.

Мета спілкування – створити доповідь на тему охорони природи та виголосити її.

Тип мовлення – розповідь з елементами міркування. Стиль – науковий.

Форма – усний та письмовий монологи.

Ситуація спілкування.

– Як члену екологічного товариства тобі необхідно скласти пам'ятку для дошкільнят і молодших школярів про те, як потрібно поводитися під час відпочинку. Розглянь малюнок: чого ніколи не варто робити на природі? Поміркуй, як можна розповсюдити твою пам'ятку.

Робота в парах.

– Прочитай прислів'я і приказки. Як пишеться не з дієсловами?

1. *Радий би небо прихилити, та не хилиться.*
2. *Ночвами моря не переплиवेश.* 3. *Кінці з кінцями не сходяться.* 4. *Як не щастить, то й у печі не горить.* 5. *Ремесло на плечах не висить і хліба не просить.* 6. *Доброго не бійся, а поганого не роби.* 7. *Добрі вісті не лежать на місці.*

Ситуація спілкування: робота в парах.

Уяви, що твій молодший брат не розуміє значення прислів'їв, які ти йому прочитав. Поясни йому їх значення, підкажи, як їх можна використати у своєму мовленні.

Адресат мовлення – твій молодший брат. Адресант мовлення – ти сам.

Мета спілкування – пояснити значення прислів'їв.

Тип мовлення – міркування. Стиль – діловий. Форма – усний діалог.

Розвиваємо усне монологічне мовлення, виконуючи такі вправи:

Прочитай текст за М. Слабошпицьким. Знайди та підкресли у тексті дієслова.

У товаристві запорожців понад усе цінувалися дисципліна, сміливість, кмітливість, добре серце і, звичайно, почуття гумору.

Запорожець умів посміятися з ворога, зі смерті, з самого себе, завжди охоче кепкував з товариша. І це був сміх вільної людини.. Але були речі, до яких козаки ставилися серйозно і ніколи

не брали на глум. Це віра – християнська, це – шаноба до старших.

Ситуація спілкування.

Уяви, що твій далекий друг з Росії ніколи не чув про запорожців. Розкажи йому про цих мужніх людей, користуючись прочитаним текстом.

Адресат мовлення – твій далекий друг із Росії. Адресант мовлення – ти сам.

Мета спілкування – описати чесноти запорожців, переповідаючи текст.

Тип мовлення – розповідь з елементами опису. Стиль – художній.

Форма – усний монолог.

У процесі вивчення дієслова формуємо складні мовні знання про правопис та вимову, вміння правильно та доречно вживати дієслова у власному мовленні, тобто реалізуємо *лінгвістичний компонент* (розвиваємо вміння розпізнавати час дієслова, добираючи усі можливі часові форми та початкову форму; співвідносити ознаки, властиві різним частинам мови); *комунікативний компонент* (збагачуємо мовлення учнів комунікативно значущими дієсловами, формуємо уміння доречно ситуативно виправданого вживання дієслів у власних висловлюваннях різних типів і жанрів мовлення, вчимо добирати найвлучніші з поданих дієслів-синонімів, удосконалюємо монологічне та діалогічне мовлення школярів); *соціокультурний компонент* (розширюємо уявлення учнів про людську гідність, викликаємо інтерес до народної та літературної творчості, чарівного світу живої природи, шанобливе ставлення до праці).

Отже, умовами успішного застосування комунікативно-зорієнтованого підходу до вивчення частин мови у початковій школі є чітке виокремлення лінгвістичного, соціокультурного, комунікативного компонентів; використання спеціально укладеної системи вправ і завдань на основі зв'язних текстів різних типів, жанрів, стилів мовлення, що є основою реалізації функціонально-комунікативного підходу у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу; створення системи ситуативних завдань до усіх розділів початкового курсу української мови; використання тексту на всіх етапах формування граматичних понять.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз наукової літератури з проблеми та вивчення стану викладання української мови у початковій школі дає змогу визначити характерологічні особливості комунікативного зорієнтованого підходу та його роль у формуванні граматичних понять, зокрема частин мови. Вивчення мови комунікативно-зорієтованим підходом – це навчання вибору із системи мовних засобів функціонально взаємозалежних форм, використання їх у конкретній ситуації спілкування. Основою та однією з головних умов реалізації зазначеного підходу є текст (готовий чи створений). Робота з текстом дає

змогу розв'язувати проблеми внутрішньо предметних зв'язків, демонструвати функціонування у мовленні мовних одиниць усіх рівнів, проводити спостереження за відповідними мовними явищами, створювати власні висловлювання, адекватні ситуації спілкування, тобто формувати мовну особистість, яка вільно володіє засобами української мови у будь-якій мовленнєвій ситуації. Такий підхід забезпечує не тільки знання мови, функціонального навантаження мовних одиниць різних рівнів, але й умінь доречного й функціонально-доцільного їх використання, допомагає засвоїти мову як засіб спілкування на основі практичного застосування мовного матеріалу.

Подальші розвідки будуть спрямовані на дослідження наступності та перспективності у процесі мовно-мовленнєвої підготовки молодших школярів на засадах комунікативно зорієнтованих підходів до вивчення граматичного матеріалу у початковій школі.

Список використаної літератури:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти 2018 р. URL: <https://www.pedrada.com.ua/.../2107-priynyato-derjavniy-standart-rochatkovo-os>
2. Ермоленко С. Формування комунікативної компетенції у лінгводидактиці. Українська мова та література. 2007. № 40. С. 3–8.
3. Іванов Д., Митрофанов Г., Соколова О. Компетентнісний підхід в освіті. Проблеми, поняття, інструментарій. Зарубіжна література в школі, 2006. № 23 (47).
4. Іванова Л. І. Компетентнісний підхід до проведення уроків зв'язного мовлення у початковій школі. Професійний розвиток педагога: Збірник наукових праць викладачів, студентів педагогічного факультету РДГУ та вчителів загальноосвітніх шкіл. Рівне : РДГУ, 2013. С. 48–50.
5. Іванова Л.І., Лещенко Г.П. Комунікативні завдання на уроках мови. 4 клас. Посібник. Київ : Шкільний світ, 2009. 128 с.
6. Лещенко Г. Комунікативна україномовна компетенція школярів у контексті сучасної мовної освіти. УМЛШ. 2003. № 7. С.2–5.
7. Нова українська школа. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
8. Паламар Л.М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості : Автореф. дис... докт.пед. наук . Київ. 1997. 45 с.
9. Пентиліук М., Горошкіна О., Нікітіна А. Концептуальні засади комунікативної методики навчання рідної мови // УМЛШ, 2006. № 1. С.15–20.
10. Янчук Н. Реалізація функціонально-комунікативного підходу до вивчення лексики сучасної української літературної мови. УМЛШ. 2005. № 7. С. 15–20.

Ivanova L., Shevchuk T. Communicative-oriented approach to the study of parts of speech in the elementary school

The article deals with the communicative orientation of conducting lessons of the Ukrainian language in the elementary school in the conditions of transition to a new content of the teaching of the native language in the New Ukrainian School; the emphasis is placed on the communicative-activity approach to the study of parts of speech, it is determined the essence, the basis, the principles, the means and methods of its implementation; it is noted that one of the main conditions for the implementation of this approach in the learning process is the text (ready or created), which makes it possible to solve problems of internal subject relations, to demonstrate the functioning of the speech units of all levels, to examine the corresponding language phenomena, to create own words, adequate communication situations; it is emphasized that communicative-oriented approach to teaching Ukrainian in the elementary school contributes to the formation of communicative competence as an integral quality of a schoolchild which performs the function of adaptation and adequate functioning of it in the society, includes settings, stereotypes, communication positions, roles, values.

Terms of realization of communicative – oriented approach revealed in a study on examples of grammar exercises developed by the authors. These conditions are: educational – empathy, communicative activity, setting clear and manageable tasks; psychological – reflection, the free choice of the form of communicative activities; methodical-educational help, dialogical forms of pedagogical interaction, development and needs of the student, their own models of communicative behavior. The authors of the article, stress the need for the formation of the student's communicative competence through the development and improvement of all types of speech activities (reading, writing, speaking, listening) and the use of role-playing and discussion games, theatrical action, problematic situations and other similar tasks in the class. Defined tasks encourage students to communicate.

The application of communicative – oriented approach to the lessons of Ukrainian language promotes the development of individual student's abilities to productive communication; identifying the individual communicative experience personality; helps students get to know themselves through communication; promotes self and self-fulfillment of each child; the formation of communicative culture in students.

Key words: *communicative-oriented approach, communicative-activity approach, competence training, communicative aspect, linguistic aspect, socio-cultural aspect.*

УДК 376.013.77:616.8-009.83-053.2
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-1.25

Т. М. Климус

кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри соціології та соціальної роботи
Національного університету «Львівська політехніка»

М. Я. Козак

кандидат біологічних наук,
доцент кафедри соціології та соціальної роботи
Національного університету «Львівська політехніка»

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ СЕНСОРНОЇ ДІЄТИ В КЛАСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ДЛЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Статтю присвячено пошуку ефективних способів залучення новітніх науково доказових технологій у закладах середньої освіти для учнів з особливими освітніми потребами. Зазначено, що проблема обробки сенсорної інформації в освітньому середовищі актуальна не лише для учнів із порушенням системи сенсорної інтеграції.

Визначено, що учень, у якого нервова система занадто швидко реагує і легко перезбуджується, відчуває потребу в заспокійливих впливах, у той час як учню, який завжди виглядає млявим і втомленим, більше необхідні збуджуючі сенсорні стимули.

Особлива увага викладачів повинна бути спрямована на збалансування сенсорної дієти як сплановану діяльність строго за розкладом, яку розробляє фахівець для того, щоб вона відповідала запитам нервової системи дитини. Її метою є допомога дитині в тому, щоб стати більш зібраною, адаптованою, вмілою, з більш урівноваженою нервовою системою.

Виявлено, що сенсорна дієта заповнює дефіцит сенсорних відчуттів, які є у дитини. Сенсорна дієта – це не просто безладне додавання сенсорної стимуляції в розпорядок дня дитини. Вона допомагає переносити незнайомі відчуття, бути терплячою у складних для неї ситуаціях; регулювати настороженість і збільшити обсяг уваги; обмежити сенсорний пошук і вихід у сенсорну поведінку (самостимуляції), сприймати будь-які зміни з меншим стресом.

Виявлено основні принципи, які лежать в основі сенсорної дієти, з метою розвитку вмінь легко адаптуватися, ефективно займатися повсякденними справами, які вимагають сенсорних відчуттів у певному обсязі і певної якості. Доведено, що це суттєвий набір стратегій для розробки сенсорних програм, які є практичними для класів загальноосвітніх шкіл, ретельно спланованими і контрольованими для того, щоб вплинути на функціонування та якісне навчання дитини.

Дії сенсорної дієти забезпечують відповідний сенсорний вхід на основі потреб самої дитини. Сенсорна дієта в основному носить характер рухової активності, спрямованої на стимуляцію почуттів. Вона адаптована до рівня розвитку дитини і проходить у формі «навчальної гри».

Ключові слова: сенсорна дієта, сенсорна інтеграція, учні з особливими потребами.

Постановка проблеми. Актуальність вибору теми обумовлена передусім тим, що в спеціальній літературі недостатньо висвітлена тема допомоги дітям із порушенням обробки та інтеграції сенсорних сигналів. Обробка сенсорної інформації – спосіб і процес виявлення, передавання, розпізнавання й аналізу відчуттів у центральній нервовій системі, а також інтеграції, яка об'єднує кінцеву обробку сенсорних стимулів і їх усвідомлення.

Виражається сенсорне переваження по-різному. Часто воно виглядає як невірноваженість, дратівливість, надмірна активність, коли дитину неможливо зупинити, вона «не чує», вередує, кричить, влаштовує те, що дорослі називають «істерикою», коли її неможливо вкласти спати, після активної поведінки падає і засинає (чи

«відключається» ще раніше просто у торговельно-розважальному центрі, наприклад). Дитину може буквально нудити або їй може бути просто «погано». Вона може почати уникати контакту – і емоційного, і фізичного, замикається у собі, ставати млявою тощо.

Сенсорна дієта – це термін, запропонований П. Вілбаргер (P. Wilbarger). Мається на увазі ретельно спланований план занять протягом дня, які забезпечує учневі з різними сенсорними порушеннями необхідну сенсорну стимуляцію. Сенсорну дієту можна застосовувати вдома, у школі або навіть (для дорослих) на роботі. Основні цілі сенсорної дієти: поліпшити увагу і реакції; зменшити самостимуляції шляхом надання їм більш прийнятну заміну; допомогти учневі звикнути до тяжких для нього сенсорних стимулів;

зменшити стрес протягом дня, допомогти заздалегідь «випустити пар». У навчальному середовищі, як правило, сенсорна дієта використовується для поліпшення уваги і самоорганізації під час уроків. Однак, сенсорна дієта повинна бути індивідуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вагомий внесок у розвиток сенсорної інтеграції зроблений зайняттям терапевтом Дж. Айрес (J. Ayres) [6; 7]. Вона ввела в обіг такі поняття, як сенсорна депривація, яка пов'язана із порушенням сенсорних відчуттів, сенсорна обробка інформації. Провідну роль сенсорного розвитку і конструювання роботи з дітьми без патології досліджували такі науковці: А. Давидчук, З. Ліштван, Л. Парамонова, а також із дітьми з порушенням розвитку – Н. Мінаєва, Т. Обухова; рефлексотерапію у роботі з дітьми – Дж. Айрес, Л. Бадалян, В. Козявкін, та інші; сенсорну депривацію, пов'язану із порушенням сенсорних відчуттів, досліджували такі науковці: Г. Бєлова, О. Каліжнюк, І. Левченко, О. Мастюкова, Н. Сімонова, Т. Шамарін, а згодом – М. Іпполітова, Е. Кіріченко, С. Коноваленко.

Мета статті. Метою статті є визначення шляхів добору та впровадження сенсорної дієти для дітей із порушенням сенсорної обробки інформації в закладах середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Усі діти обробляють сенсорну інформацію різними шляхами, а індивідуальні сенсорні процеси та потреби дітей можуть впливати на їхню продуктивність у класі. У певних випадках сенсорні потреби дітей можуть мати негативний вплив, що перешкоджає їхній академічній успішності, здатності залишатися зосередженими і приділяти увагу роботі в класі, а також на їх щоденну рутинну діяльність. Однак ця проблема може бути вирішена шляхом використання сенсорної активності або сенсорної дієти під час проведення занять у класі.

Оскільки нинішні принципи найкращої практики, рекомендовані асоціацією з ерготерапії (англ. occupational therapy) та фахівцями, включають використання сенсорних стимулів у природних умовах, то найбільш природним середовищем для учнів є загальноосвітня аудиторія:

1. фрагментоване або викривлене сприйняття;
 2. труднощі у процесі інтегрування / обробки множинних сенсорних стимулів;
 3. сенсорна дефензивність (гіперчутливість);
 4. знижена сенсорна чутливість;
 5. сенсорне перевантаження;
 6. модулююча стимуляція (збудження)
- [1, с. 112–120].

За допомогою впровадження сенсорної дієти під час уроків учень зможе виконати набагато більше поставлених перед ним завдань протягом певного періоду часу. Так, сенсорна дієта сприятиме:

1) зменшенню надмірної збудженості або надмірної активності учня під час уроку;

2) підвищенню інфікованої активності (у випадку, коли учень надмірно пасивний на уроках);

3) запобіганню незручних реакцій на сенсорний стимул із зовні;

4) зменшенню поведінки, яка призводить до сенсорного самостимулювання;

5) підвищенню продуктивності праці;

6) забезпеченню комфорту учня у класі;

7) навчанню стратегії саморегулювання [4, с. 16].

Важливо зазначити, що застосування сенсорної дієти повинні підкріплювати і батьки вдома, і всі фахівці, які беруть участь у розвитку дитини.

Сенсорна дієта забезпечує необхідне поєднання сенсорного входу для «годування або живлення» дитячої нервової системи. Коли нервова система дитини є на належному рівні організована, така дитина краще здатна досягти оптимальної уваги до завдань і виконання діяльності.

Нервова система у деяких дітей поводить себе таким чином, що вона неефективно обробляє сенсорний вхід, і це може сприяти порушенням у поведінці й емоційному перенавантаженні. Саме сенсорна дієта може забезпечити або змінити сенсорний стимул, щоб допомогти задовольнити потреби таких дітей.

Найбільш ефективними і довготривалими видами сенсорної активності є ті, що пов'язані з *вестибулярною діяльністю*, ті, що передбачають рух голови у просторі. Такі активності, як підстрибування, стрибки, біг, сходження вниз / угору, гойдання. *Пропріоцептивна діяльність*, пов'язана з переміщенням тіла проти опору, також відома як «важка робота» або «організація» роботи власного тіла. Такі види діяльності сигналізують про положення нашого тіла у просторі.

Рухові види діяльності – катування по підлозі, використання скутера, повзання, розмахування на барах мавпи, натискання / витягування важких іграшок – це *тактильна діяльність*. Як правило, вона дає заспокійливий ефект, який відбувається на тиск нашого тіла. Наприклад, коли ми з головою занурюємося в ковдру або килимок, перебуваємо у спальному мішку, вдягнені у важкий або дуже обтислий одяг [3].

Ерготерапевт П. Аквила Р. Aquilla (2004) вказує на те, що сенсорна дієта може включати такі сфери:

1) заходи, заплановані в певний час протягом дня;

2) сенсорний стимул, що надається за допомогою щоденних заходів;

3) сенсорний стимул, створений середовищем;

4) сенсорний стимул, що пропонується через розважальні або дозвільні заходи;

5) сенсорний стимул від взаємодії з іншими [2].

Розглянемо більш детально такі види діяльності чи заходи, які можуть впроваджуватися у класі протягом дня і матимуть позитивний вплив на учня із порушенням сенсорної обробки інформації:

1. *Сидіння під час уроку* – для таких учнів часто буває важко тривалий час сидіти за партою.

Ідеальне положення для сидіння учнів, коли ноги стоять на підлозі зі стегнами і колінами під кутом 90 градусів, а довжина сидіння повинна дозволити дитині контактувати зі спинкою крісла. У такому положенні парта повинна бути приблизно висотою ліктя. Якщо учень не може дістатися ногами до землі, він, швидше за все, буде сковзати вперед зі свого сидіння, щоб торкнутися землі або оберне ноги навколо ніжок стільця для підтримки. Якщо немає можливості індивідуально підібрати стілець для потреб кожного учня, вчитель може використати книги або ящики для учнів, які не досягають землі. Шкільні стільці з підлокітниками (за наявності) також забезпечують більшу підтримку.

2. *Різні робочі пози тіла* – дати можливість займатися протягом уроку у різних позиціях тіла протягом дня. Наприклад, малювання за мольбертом, робота з пластиліном стоячи за партою.

3. *Перерви для руху* – для всіх учнів початкової школи необхідно 4–5 годин руху щодня для розвитку здорової сенсорної системи.

Діти з порушенням системи сенсорної обробки інформації можуть потребувати ще більше додаткових зусиль для задоволення своїх сенсорних потреб. Після занять у школі учням також має бути надана можливість рухатися, наприклад, прогулянка, гра на дитячих майданчиках, плавання або інший активний вид руху. Для таких дітей корисно перед відвідуванням занять провести 10–15 хвилин у спортивному залі чи на шкільному майданчику. Протягом шкільного дня всі учні отримують користь від регулярних рухових перерв кожні 20–40 хвилин. Достатньо у класі організувати так звані «робочі станції» або дати дітям рухову «роботу», наприклад, роздати зошити, книжки, повитирати дошку.

4. *Мінімізувати візуальні подразники* – якщо дитина дуже чутлива до зорових відчуттів, їй буде легше відвідувати та працювати у середовищі менш подразливому.

Стенди та малюнки на стінах можуть бути привабливими для очей, однак подразниками для учня, якщо він не може проігнорувати їх. Варто враховувати і місце роботи учня. Якщо він сидить навпроти іншого, йому буде важко концентрувати увагу на вчителіві, оскільки інший учень може стати об'єктом привертання уваги або сильним сенсорним зоровим подразником.

5. *Звуки* – класи можуть бути надзвичайно шумними місцями. Знову ж таки, ретельний вибір положення дитини у класі (або створення тихого

робочого простору) може принести користь і учневі, і тим, у кого розсіяна увага.

6. *Дотик* – якщо дитина чутлива до дотику, спробуйте і позиціонуйте її у місці, яке мінімізує інших дітей, що натрапляють на них, коли вони проходять. Коли вони знаходяться в черзі, можуть вважати за краще бути останніми або спереду, щоб вони мали лише одну людину поруч із собою.

7. *Безпечний простір / спокійне місце*. Якщо дитина переважantlyується різними сенсорними стимулами, які отримує протягом дня, варто розглянути питання про наявність для дитини ресурсної кімнати / зони для відпочинку, щоб уникнути проявів агресивної поведінки.

8. *Рутинна робота в класі* – всі діти отримують користь від передбачуваних звичайних і чітких правил. Легше дотримуватися вказівок у класі, коли учні чітко знають, що від них очікують. Використовуючи візуальний графік (одна картинка для кожної ключової діяльності, запланованої на день), щоб показати учням. Такий графік може бути корисним для запобігання тривоги. Учень, який є гіперчутливим, може сприймати тривожно кожну маленьку зміну, до прикладу під час пересування меблів на іншу дитину, яка відсутня сьогодні в класі тощо.

9. *Навчання сенсорним різним відчуттям*. Навчання з метою формування нових відчуттів та умінь їх виявляти, адекватно реагувати на неприємні відчуття [5, с. 136–148].

Дотримання сенсорної дієти дозволяє:

1) навчитися модулювати відчуття, що надходять із зовнішнього світу, а отже оптимізувати відповідні реакції організму учня на отримані відчуття;

2) поліпшити показники уваги і пізнавальної активності учня;

3) обмежити сенсорний пошук і зменшити кількість аутоstimуляції;

4) розвивати адаптивні здібності нервової системи;

5) скоротити силу і частоту істерик в учня [6].

Діти з порушенням сенсорної інтеграції інтуїтивно вибирають саме ті види активності, які забезпечують мозок відсутніми відчуттями і ставлять завдання, які допомагають організувати ці відчуття.

Висновки і пропозиції. На основі викладеного вище можна стверджувати, що теорія сенсорної інтеграції допомагає пояснювати, планувати і прогнозувати академічний розвиток і поведінку дитини і використовується для того, щоб: пояснити, чому індивід використовує ті чи інші сенсорні стимули як компенсаторний засіб із метою покращення уваги, зняття стресу та покращення продуктивної діяльності.

Терапія з використанням сенсорної інтеграції – природний процес. Вона ефективна, тому в подальших дослідженнях варто приділити увагу впровадженню сенсорної дієти на уроках.

Список використаної літератури:

1. Кислинг Улла. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / Улла Кислинг; под ред. Е.В. Клочковой; [пер. с нем. К.А. Шарп]. – Москва : Теревинф, 2010. 227 с.
2. Aquilla P. Building Bridges Through Sensory Integration: Therapy for Children with Autism and Other Pervasive Developmental Disorders – Sensory World; 2nd edition. – 325 p. Ayres A.J. (1972). Sensory integration and learning disabilities. Los Angeles, CA: Western Psychological Services. 456 p.
3. Ayres A.J. (1979). Sensory integration and the child. Los Angeles: Western Psychological Services. 28 p.
4. Nason B. Core Challenges in Autism. Sensory aspects of autism. Continuation // Autism and Developmental Disorders (Russia). 2016. Vol. 14. №. 3 (52). pp. 42–48. doi:10.17759/autdd.2016140304.
5. Wilbarger P. (1984, September). Planning an adequate sensory diet – Application of sensory processing theory during the first year of life. Zero to Three, pp. 7–12.

Klymus T., Kozak Ya. Application of sensory diet in a class of a general school for pupils with special educational needs

The article is devoted to the search of effective ways of attracting the latest technology of scientific evidence in secondary education institutions for students with special educational needs. It is noted that the problem of processing sensory information in the educational environment is relevant not only for students with a sensory integration disorder. It has been determined that a student whose nervous system reacts too quickly and easily overloaded experiences a need for calming effects, while a student who always looks sluggish and tired, he needs more stimulating sensory stimuli. Special attention of teachers should be aimed at balancing the sensory diet as a planned activity strictly according to the schedule developed by a specialist in order to meet the needs of the child's nervous system. Its purpose is to help the child become more assembled, adapted, and skilled, with a more balanced nervous system. It has been found that the sensory diet fills the deficit of sensory sensations that a child has. Sensory diet is not just a clutter of adding sensory stimulation to the routine of a child's day. It helps to transfer strange feelings, to be tolerant in difficult situations for her; regulate alertness and increase the amount of attention; restrict sensory search and access to sensory behavior (self-stimulation), perceive any changes with less stress. The basic principles that underlie the sensory diet for the development of skills, easy to adapt, effectively deal with everyday affairs, which require sensory sensations in a certain quantity and a certain quality are revealed. It is proved that sensory diet is a meaningful set of strategies for developing sensory programs that are practical, carefully scheduled, and controlled in order to affect functioning and quality child education. Sensory diet activities provide appropriate sensory input based on the needs of an individual. The sensory diet, basically, has the character of motor activity, aimed at stimulating feelings. It is adapted to the level of development of the child and takes the form of "educational game".

Key words: sensory diet, sensory integration, students with special needs.

У. В. Кушніт

аспірант кафедри педагогіки та соціального управління
Національного університету «Львівська політехніка»

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ НА ОСНОВІ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ

Статтю присвячено пошуку ефективних способів формування у майбутнього вчителя фізики іншомовної компетентності, значущість якої в сучасних умовах постійно зростає (їдеться не лише про його професійну іншомовну компетентність, але й про можливість подати учням навчальний матеріал у контексті його розуміння іноземною мовою).

Білінгвальне навчання є ефективним засобом підготовки майбутніх учителів, впровадження якого сприяє зростанню самосвідомості, розширенню світогляду та розвитку професійних якостей студентів, а також зв'язком змісту навчання із сучасними вимогами ринку праці.

Встановлено, що інтегративний підхід є дієвим засобом формування іншомовної компетентності студентів, а його впровадження має проходити низку етапів від ґрунтовної методології до конкретної методики, яку можна передати вчителю.

Виявлено, що у Стандарті вищої освіти України спеціальності 014 «Середня освіта (Фізика)» серед загальних компетентностей згадується лише здатність використовувати знання іноземної мови в освітній діяльності, здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел. Серед предметних компетентностей іншомовна підготовка практично не згадується.

Показано, що у дослідженні йдеться не про англomовного вчителя фізики (за двома спеціальностями: фізика, іноземна мова і література), а про якісну і повноцінну підготовку кожного вчителя за спеціальністю «Фізика».

Обґрунтовано такі педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутнього вчителя фізики: 1) забезпечення мотивації іншомовної підготовки майбутнього вчителя фізики та її реалізація в системі «мета–засіб–результат», де засобом є використання інтегративного підходу, метою – іншомовна компетентність, а результатом підвищення якості підготовки вчителя фізики; 2) готовність викладачів до формування іншомовної компетентності майбутнього вчителя фізики (структура, вимоги, шляхи реалізації); 3) обґрунтування доцільності введення такої фахової компетентності вчителя фізики як «готовність до іншомовного викладання фізики».

Ключові слова: педагогічні умови, формування, іншомовна компетентність, вчитель фізики, інтегративний підхід.

Постановка проблеми. Посилення міжнародної співпраці та доступність інформаційних джерел передбачає формування готовності студентів усіх спеціальностей до якісного володіння іноземними мовами, у першу чергу англійською. Це повною мірою стосується учителів фізики. Без належної іншомовної підготовки значно звужуються можливості сучасного вчителя в удосконаленні власної професійної підготовки, оскільки це суттєво обмежує йому доступ до іноземних джерел інформації, роботу з комп'ютерною технікою за наявності іншомовних програм і редакторів.

Як стверджує І. Сальник, узагальнення результатів вивчення особливостей багатомовної освіти у країнах Західної і Східної Європи, Канади, США дозволило зробити висновок, що полілінгвальна (багатомовна) система навчання є одним із кращих визнаних наукою й апробованих на практиці досягнень у досліджуваній сфері. Вона визначається як система освіти, яка використовує викладання навчальних предметів однією і більше іноземними мовами. Інтегральна компетентність

вчителя фізики передбачає застосування теорій та методів освітніх наук та фізики [1].

А. Гусак та А. Ковальчук вважають, що білінгвальне навчання є потужним засобом підготовки майбутніх професіоналів будь-якої галузі. Його впровадження посилює зв'язок змісту навчання із сучасними вимогами ринку праці. Тому «поширення набули курси спеціалізації, що викладалися англійською мовою. Ситуацію із білінгвальним навчанням фізики характеризують спільні проблеми: відсутність ґрунтовної теоретичної та методологічної бази, брак апробованих та доведених до ефективного рівня робочих програм із білінгвальних курсів, а також нестача кваліфікованих кадрів і відсутність системи їх підготовки» [2, с. 49].

Дієвим засобом вирішення цієї проблеми є використання інтегративного підходу. Однак, як показали дослідження, вживання терміну «інтеграція» у більшості розробок є досить вільним і далеко не завжди науково обґрунтованим. Іншими словами, необхідність застосування інтеграції є

доцільною, однак вимагає великої роботи, дослідження та розподілу, конкретизації та забезпечення наукової основи такої інтеграції. Ланцюжок, який проходить від іншомовної підготовки вчителя через процес його професійної діяльності до визначення знань учнів із фізики власне англійською мовою, повинен повноцінно забезпечуватися на кожному з цих етапів.

Таким чином, значущість іншомовної підготовки вчителя фізики у сучасних умовах постійно зростає. Йдеться не лише про його професійну іншомовну компетентність, але й можливості подати учням навчальний матеріал у контексті його розуміння іноземною мовою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У науково-педагогічній літературі висвітлено дослідження теоретичних засад інтегративного підходу в навчанні іноземних мов та формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців. Найбільш близькими до дослідження є праці, на які я спиралася у пропонованій статті, а саме: білінгвальний підхід до викладання фізики у сучасній школі (А. Гусак, А. Ковальчук [2]), підготовка англомовного вчителя фізики як проблема інтеграції фахового і мовного навчання (І. Сальник [1]), професійні компетентності вчителя фізики та їх формування (А. Кух [5]), різноманітні аспекти інтеграції у викладанні англійської мови студентам, які спеціалізуються у сфері природничих наук (В. Сулим [4]), сутність і структура процесуальної інтеграції професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності (Р. Мартинова [3]). Незважаючи на ґрунтовну розробку в наукових дослідженнях, окремі питання не розв'язані або ж розв'язані лише частково. Це, насамперед, стосується визначення можливостей інтегративного підходу до формування іншомовної компетентності майбутнього вчителя фізики.

Мета статті. Головною метою роботи є теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування іншомовної компетентності вчителя фізики засобами інтегративного підходу.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи можливості білінгвальної освіти, науковці стверджують, що здебільшого ці предмети є факультативними (необов'язковими для відвідування). «Фізика англійською мовою» на сучасному етапі у більшості закладів є фактично «англійською мовою, що вивчається на матеріалі фізики; примітивним варіантом вказаного курсу, побудованого зазвичай на вже вивченому матеріалі з фізики, а це є відірваним від реального життя і не відповідає потребам випускника. Причому перший варіант спостерігається у випадку викладання курсу вчителем-мовником, а другий – під час викладання вчителем-фізиком. Очевидно, що обидва випадки не відповідають поставленим цілям і мають мінімальний ефект» [2, с. 49].

Загалом, іншомовна підготовка вчителя фізики пов'язана із запровадженням нових методик, які називають у більшості наукових джерел методами предметно-мовного інтегрованого навчання.

У формуванні іншомовної компетентності вчителя фізики існує низка проблем, зокрема ризик погіршення знань із фізики. Як студента, який готується стати вчителем фізики, так і в майбутньому учня, який вивчає цю фізику англійською мовою. Наскільки складна ця проблема? Вважаючи, що світ рухається до англомовної презентації професійних досягнень фахівців, ця проблема з часом буде зменшуватися, враховуючи велику потребу в англомовних знаннях, оскільки більша частина інформації в інтернеті викладаються найчастіше саме англійською. Тому тимчасові труднощі і певний на перших етапах спад знань буде з часом вирівнюватися. Тому у дослідженні йдеться не про англомовного вчителя фізики (за двома спеціальностями: фізика, іноземна мова і література), а про якісну і повноцінну підготовку кожного вчителя за спеціальністю «Фізика».

На основі теоретичного дослідження та вивчення стану практики означеної проблеми обґрунтовано **педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутнього вчителя фізики:**

1. *Забезпечення мотивації іншомовної підготовки майбутнього вчителя фізики та її реалізація в системі «мета–засіб–результат», де засобом є використання інтегративного підходу, метою – іншомовна компетентність, а результатом – підвищення якості підготовки вчителя фізики.*

Будь-яка професійна та іншомовна мовленнєва діяльність належать до різномістовних і різноструктурних систем. «У процесі навчання їх може об'єднувати лише лінгвосемантичний зв'язок. Тому самі по собі вони не підлягають об'єднанню. А ось процес засвоєння цих двох різнотипних видів діяльності у світлі синергетичного підходу може бути єдиним. Іноземна мова використовується не як мета навчання, а як засіб вирішення комплексу немовних завдань» [3, с. 67].

Про таку проблему, як іншомовна підготовка вчителя фізики, відомо давно. Про те, що дієвим засобом підготовки є інтеграція, теж вказує низка науковців. Однак, заявки щодо інтеграції загалом передбачають інтеграцію дидактичних аспектів, дидактичних компонентів, виховання цілісної особистості, джерело додаткової мотивації тощо.

Ці розробки є надто загальними. Йдеться про розробку конкретних методик, які будуються за логічною схемою: методологія, теорія, практика. Іншими словами, це рух від ґрунтового наукового пояснення (чому застосовується власне той чи інший тип чи вид інтеграції), через теорію (де чітко показано, як, коли, де і на якому рівні

застосовується ця інтеграція), а результатом є конкретна методика для конкретної спеціальності, можливо, навіть для окремих розділів фізики чи окремих рівнів: загальноосвітня школа, спеціалізована школа, коледж, фізичний коледж, гуманітарний, тобто з диференціацією. Забезпеченню такої іншомовної компетентності вчителя фізики і присвячене моє дослідження.

2. *Готовність викладачів до формування іншомовної компетентності майбутнього вчителя фізики.*

В. Сулим досліджував актуальність, необхідність та ефективність викладання англійської мови з конкретними цілями і проблеми, з якими стикаються викладачі з погляду інтеграції викладання мови та професійного контенту. Інтегрований підхід розглядається ним як контекстуальна інтеграція професійних ситуацій, навчання мови загалом і розмовної діяльності, включаючи необхідні навички письма та усного мовлення, унаочнені для кожної конкретної ситуації. Його дослідження показало, що зосереджуючись на інтегрованому підході при викладанні та вивченні іноземної мови для конкретних цілей у сфері природничих наук, необхідно враховувати такі фактори [4]: побудову інтегрованого навчального курсу «Іноземна мова для конкретних цілей» на рівні інтеграції всіх мовних навичок; відсутність розбіжностей між граматичними, функціональними і дискурсивними системами в професійних текстах природничих наук; використання меншої кількості професійних лексичних елементів у подальшій професійній діяльності майбутніх фахівців у сфері природничих наук; домінування чотирьох типів лексичних одиниць різних галузей науки: структурних, загальних, вузько- і ширше спеціалізованих лексичних блоків; необхідність визначення потенційних професійних ситуацій та аналіз лінгвістичних характеристик цих ситуацій.

Недостатня підготовленість викладачів до того, щоб забезпечити вчителю фізики рівноцінну професійну та мовну підготовленість. На етапі це виконують два викладачі: викладач фізики, який, як правило, не надто володіє іноземною мовою, і викладач-філолог, у якого немає достатніх і повноцінних знань із фізики. Однак, у більшості країн світу, ця проблема подолана власне спеціалізацією «фізик + англійський філолог». Такий підхід є перспективним, однак реальним лише для невеликого відсотка вчителів фізики. Пропоную його на нинішньому етапі вдосконалення іншомовної компетентності засобами інтеграції для практично усіх майбутніх учителів фізики.

3) *Обґрунтування фахової компетентності вчителя фізики. «Готовність до іншомовного викладання фізики».*

У Стандарті вищої освіти України спеціальності 014 «Середня освіта (Фізика)» серед загаль-

них компетентностей лише згадується здатність використовувати знання іноземної мови в освітній діяльності, здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел. Серед предметних компетентностей іншомовна підготовка практично не згадується.

Тому важливим є підготовка вчителя майбутнього до англійської викладання фізики. Це повинно відбуватися не на рівні методик на четвертому–п'ятому курсі, а вже з перших днів навчання.

Якщо студент із перших днів сприймає всі знання, поняття, термінологію рідною мовою, то отримавши базову систему знань із фізики, йому важко потім перекладати це на іноземну мову. Якщо ж починати вивчення англійської термінології з фізики вже на перших курсах, ситуація спрощується, хоча навантаження на перших курсах буде дещо більшим, однак результат і ефективність процесу будуть у декілька разів вищими.

У процесі навчання формуються ключові компетенції, що у свою чергу опираються на базові для вчителя фізики. Такими базовими компетенціями можуть бути проектні, пізнавальні, організаційні, коректувальні, інтеграційні [5].

Загалом, формулювання інтегральної компетентності майбутнього вчителя фізики (здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми в галузі середньої освіти, що передбачає застосування теорій та методів освітніх наук та фізики і характеризується комплексністю та невизначеністю педагогічних умов організації навчально-виховного процесу в основній (базовій) середній школі) [6] є досить загальним та не повністю відображає сучасні вимоги до вчителя фізики.

Виходячи з викладеного вище, пропоную доповнити перелік фахових компетентностей учителя фізики такою компетентністю як «готовність до іншомовного викладання фізики».

Наступна проблема стосується власне змісту, форм, методів і засобів іншомовної підготовки вчителя фізики. Оскільки проблема відбору, перекладу, наявності тексту англійською мовою для будь-якої спеціальності протягом багатьох десятиліть використовувалася у ЗВО різних профілів, тобто при бажанні можна знайти курси англійської для фізиків, для архітекторів та інших спеціальностей, то виникає два ключових питання: обсяги змісту і словниковий запас для спеціальності.

Щодо форм і методів вважаю, що найбільш ефективною буде їх поєднання з переходом на іноземну мову. Тобто, методи використовуються подвійним ланцюжком: трансльовані з іноземних університетів у наше освітнє середовище зараз би мали безпосередньо сприйматися в оригіналі з англійських сайтів і текстів.

Висновки і пропозиції. Інтегративний підхід є дієвим засобом формування іншомовної компетентності студентів, а його впровадження має проходити низку етапів від ґрунтовної методології до конкретної методики, яку можна передати вчителю за спеціальністю «Фізика». Обґрунтовано педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутнього вчителя фізики (забезпечення мотивації іншомовної підготовки майбутнього вчителя фізики та її реалізація в системі «мета–засіб–результат», де засобом є використання інтегративного підходу, метою – іншомовна компетентність, а результатом – підвищення якості підготовки вчителя фізики; готовність викладачів до формування іншомовної компетентності майбутнього вчителя фізики (структура, вимоги, шляхи реалізації); обґрунтування доцільності введення такої фахової компетентності вчителя фізики як «готовність до іншомовного викладання фізики»).

До подальших напрямів дослідження відношу змістове обґрунтування та конкретизацію фахової компетентності вчителя фізики, яка забезпечує його готовність до іншомовного викладання предмета.

Список використаної літератури:

1. Сальник І.В. Підготовка англomовного вчителя фізики: проблеми інтеграції фахового і мовного навчання. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. 2018. Вип. 24. С. 30–33.
2. Гусак А. Білінгвальний підхід до викладання фізики у сучасній школі / А. Гусак, А. Ковальчук // Рідна школа. № 10. 2011. С. 48–50.
3. Мартинова Р.Ю. Сутність і структура процесуальної інтеграції професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. 2012. Вип. 4. С. 63–69.
4. Sulym V. Multifaceted dimensions of integration in teaching english for natural sciences // Advanced Education. Issue 10. 2018. 32–39 p.
5. Кух А.М. Професійні компетентності вчителя фізики та їх формування. Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова. Серія 3: Фізика і математика у вищій і середній школі. 2012. Вип. 10. С. 43–50.
6. Проект Стандарту вищої освіти України спеціальності 014 «Середня освіта (Фізика)». URL: [mon.gov.ua/.../Освіта/.../проекти%20стандартів/014.08-serednya-osvita-\(fizika\)-bak](http://mon.gov.ua/.../Освіта/.../проекти%20стандартів/014.08-serednya-osvita-(fizika)-bak).

Kushpit U. Pedagogical conditions of formation of the foreign language competence of the future teacher of physics on the basis of the integrative approach

The article is devoted to the search of effective ways of forming in a future teacher of physics foreign language competence, whose significance is constantly growing in the current conditions (it concerns not only his professional foreign language competence, but also the ability to provide students the educational material in the context of his understanding of a foreign language). It is noted that bilingual education is an effective way of training future teachers, whose implementation contributes to the growth of self-awareness, the expansion of the outlook and the development of professional qualities of students, as well as the linkage of the content of training with the current requirements of the labor market. It has been established that the integrative approach is an effective means of forming students' foreign competence, and its implementation should take several stages from a thorough methodology to a specific methodology that can be passed on to the teacher. It is revealed that in the Standard of Higher Education of Ukraine, the specialty 014 Secondary Education (Physics) among the general competences refers only to the ability to use the knowledge of a foreign language in educational activities, the ability to search, process and analyze information from different sources. Among the subject competences, foreign language training is practically not mentioned. It is shown that in the research we do not mention English-speaking teacher of physics (in two specialties: physics, foreign language and literature), but rather for the qualitative and proper preparation of each teacher in the specialty "Physics". The following pedagogical conditions for formation of the foreign language competence of the future teacher of physics are substantiated: 1) ensuring the motivation of the foreign language training of the future teacher of physics and its realization in the system "purpose–tool–result", where the tool is the use of the integrative approach, the purpose is foreign language competence, and the result of improving the quality of preparation teacher of physics; 2) the readiness of teachers to formulate the foreign competence of the future teacher of physics (structure, requirements, ways of implementation); 3) justification of the expediency of introducing such professional competence of the teacher of physics as "readiness for foreign language teaching of physics".

Key words: pedagogical conditions, formation, foreign language competency, teacher of physics, integrative approach.

Н. В. Партико

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри теоретичної та практичної психології
Національного університету «Львівська політехніка»

Г. М. Закалик

старший викладач кафедри теоретичної та практичної психології
Національного університету «Львівська політехніка»

С. С. Макаренко

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри теоретичної та практичної психології
Національного університету «Львівська політехніка»

ЧИННИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ

У статті висвітлено причини девіантної поведінки неповнолітніх. Дослідження ґрунтується на працях вітчизняних і закордонних психологів, які працюють у цьому напрямі. М.Й. Варій зазначає, що девіантна поведінка – це різновид відхильної поведінки, коли є відхилення від усталених у суспільстві норм.

Девіантну поведінку зумовлюють соціально-психологічні чинники, а також вроджені та набуті черепно-мозкові травми (за Ч. Ломброзо). Під впливом таких соціально-психологічних чинників, як мікросередовище, групові взаємини, недоліки виховання тощо виникають і розвиваються агресія, аномія, фрустрація.

Н.В. Партико розглядає фрустрацію як психічний стан людини, що викликається нездоланими об'єктивними або такими, що суб'єктивно сприймаються, труднощами, що виникають на шляху до досягнення мети або вирішення завдання; це завжди тяжке переживання невдачі або нерозв'язаного протиріччя. Її можна розглядати як одну із форм психологічного стресу. Ю.М. Антонян і В.В. Гульдан зазначають, що стане чи ні підліток на шлях правопорушень, залежить від соціалізації індивіда в широкому контексті виховних та інших впливів на нього з перших днів життя, емоційних взаємин, що складаються з батьками.

Злочин неповнолітнього є специфічним показником несприятливих умов життя та виховання підлітка і юнака в родині. Чинниками девіантної поведінки є: виховання неповнолітнього в умовах неповної родини (відсутність одного з батьків); дефекти в моральній сфері сімейних взаємин; явища неплікування про дітей, бездоглядності, та загострення почуття корінної тривоги, за К. Хорні.

Фірма “Coddington Life Events Record” оприлюднює дані, а саме список подій і поворотних пунктів життя щодо їх стресогенного впливу на дітей чотирьох вікових категорій – представників дошкільного віку, молодшого шкільного віку, підліткового віку, юнацького віку (фази ранньої юності) (зібрані Гейзелом, Рімом, Раппартом, Коддінгтоном, Райтцем, іншими). Стресовість цих подій відчувалася респондентами.

У підлітків і юнаків домінують такі поворотні пункти життя щодо їх стресогенності: розлучення батьків; батьки живуть окремо, будучи офіційно одруженими; смерть одного з батьків; початок вживання алкоголю чи наркотиків дітьми; ув'язнення одного з батьків на рік і більше; непередбачувана вагітність; існування психічного дефекту; набуте каліцтво (зовнішній дефект); приписування батьківства при непередбачуваній вагітності.

Розкрито структуру соціальних проблем, сімейного виховання неповнолітніх, показано індивідуальну свідомість підлітків і юнаків.

Ключові слова: девіанції, неповнолітні, чинники, сімейне виховання.

Постановка проблеми. Витоки девіантної поведінки сучасних неповнолітніх в Україні мають бути переосмисленими в контексті нових життєвих обставин, в яких триває процес дорослішання підростаючого покоління. Також мають бути взяті до уваги всі характеристики злочинної поведінки неповнолітніх і комплекс їх причин [3]. Тільки за такого підходу можна зрозуміти суть цього явища, визначити його поширеність і можливі зміни в найближчій і майбутній перспективах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження ґрунтується на працях вітчизняних і закордонних психологів. М.Й. Варій зазначає, що девіантна поведінка – це різновид відхильної поведінки, коли є відхилення від усталених у суспільстві норм. Своєрідним «кристалізаційним центром» проблеми відхильної поведінки є особистість [4]. Через особистість здійснюється складна взаємодія «причини – середовище» і «ситуації – особи – діяння – заходи» (схему запропонував В.М. Кудрявцев).

Девіантну поведінку зумовлюють соціально-психологічні чинники, а також вроджені та набуті черепно-мозкові травми (за Ч. Ломброзо). Під впливом таких соціально-психологічних чинників, як мікросередовище, групові взаємини, недоліки виховання тощо виникають і розвиваються агресія, аномія, фрустрація.

Н.В. Партико розглядає фрустрацію як психічний стан людини, що викликається нездоланими об'єктивними або такими, що суб'єктивно сприймаються, труднощами, що виникають на шляху до досягнення мети або вирішення завдання; це завжди тяжке переживання невдачі або нерозв'язаного протиріччя. Її можна розглядати як одну з форм психологічного стресу. Стрес (від англ. Stress – «тиск», «напруга») – це стан людини, що виникає у відповідь на різноманітні емоційні впливи. Він може проявлятися на фізіологічному, психологічному і поведінковому рівнях і є поширеною реакцією на внутрішньоособистісний конфлікт, якщо той зайшов досить далеко, і особистість не здатна його вчасно і конструктивно вирішити. При цьому стрес часто провокує подальший розвиток конфлікту чи породжує нові конфлікти, оскільки деякі намагаються зірвати своє роздратування і гнів на оточуючих [8].

Ю.М. Антонян і В.В. Гульдман зазначають, що стане чи ні підліток на шлях правопорушень, «залежить від соціалізації індивіда в широкому контексті виховних та інших впливів на нього з перших днів життя, емоційних взаємин, що складаються з батьками» [1, с. 128]. Дослідження особистісної поведінки вбивць показало, що серед них бажаною дитиною в сім'ї вважають себе 58,0% опитаних, тоді як у контрольній групі (законослухняних громадян) такими вважають себе 82,0%. У рамках іншого дослідження зафіксовано, що близько 80,0% вбивць відчували дефіцит тепла в дитинстві, насамперед, з боку матері [2].

Злочин неповнолітнього є специфічним показником несприятливих умов життя та виховання підлітка і юнака в родині. Факторами, що мають негативний вплив на розвиток особистості в родині, є виховання неповнолітнього в умовах неповної родини (відсутність одного з батьків); дефекти в моральній сфері сімейних взаємин; явища непіклування про дітей, бездоглядності, загострення почуття корінної тривоги, як вважала американський психолог К. Хорні.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У неповнолітніх може з'явитися почуття неповноцінності, що часто стає чинником формування негативного ставлення до норм, правил, принципів адекватної поведінки, а відтак чинником девіантної поведінки неповнолітніх.

Виклад основного матеріалу. Фірма "Coddington Life Events Record" оприлюднює дані, а саме список подій і поворотних пунктів життя з

погляду їх стресогенного впливу на представників чотирьох вікових категорій – дітей дошкільного віку, молодшого шкільного віку, підлітків, юнаків і дівчат (фази ранньої юності), зібрані Гейзелом, Рімом, Раппапортом, Коддінгтоном, Райтцем, іншими. Стресовість цих подій відчувалася респондентами.

У підлітків і юнаків домінують такі поворотні пункти життя в сенсі серйозних стресів: розлучення батьків; батьки живуть окремо, будучи офіційно одруженими; смерть одного з батьків; початок вживання алкоголю чи наркотиків дітьми; ув'язнення одного з батьків на рік і більше; непередбачувана вагітність; існування психічного дефекту; набуте каліцтво (зовнішній дефект); приписування батьківства при непередбачуваній вагітності (Табл. 1) [6, с. 285–287].

Відсутність одного з батьків у родині порушує цілісність родини як колективу, спричинює послаблення виховних функцій, зниження рівня вимогливості. «Але особливо негативно впливає на неповнолітнього та зовнішня атмосфера, яка зазвичай складається навколо зруйнованої родини: справжнє та показне співчуття оточуючих, осуд того, «хто винуватий».

Необережні репліки, необачні вчинки, випадково перехоплені погляди сусідів, знайомих і родичів – все це боляче ранить підлітка і юнака» [3, с. 146–147].

Відхилення від норми в поведінці членів родини впливають на духовний світ неповнолітнього, його вчинки. Часто з таких родин виходять молоді люди, які перейняли в дорослих членів родини цинічне ставлення до моральних цінностей, неповагу до оточуючих, негативне ставлення до суспільних норм і правил. Зазвичай такі підлітки та юнаки найчастіше мають провідну позицію у злочинних групах неповнолітніх.

Відсутність одного з батьків підліток або юнак намагається заповнити шляхом наслідування іншим особам, серед яких нерідко виявляються злочинці. Факт відсутності одного з батьків породжує хворобливий стан неповноцінності побуту і самої особистості. Звідси, з одного боку, замкнутість, озлобленість, мстивість, а з іншого – прагнення за всяку ціну домогтися авторитету серед однолітків, довести, що він заслуговує більш престижного місця та статусу. Справа не лише в тому, що батько мав би серйозний вплив на сина, головне – не були б створені ті внутрішні психологічні нашарування, які б визначили можливість проникнення та реалізації мотивів злочинної поведінки. За даними досліджень, більше половини неповнолітніх, засуджених за розбій, не мали одного з батьків, 90,0% таких хлопців не мали батька. У справах про хуліганство 70,0% засуджених у віці до 18 років не мали одного або обох батьків [1, с. 131].

Таблиця 1

**Рейтинг подій і поворотних пунктів життя
з погляду їх стресогенного впливу
на підлітків і старшокласників (у балах)**

Подія життя	Підлітковий вік	Старший шкільний вік
Початок занять у вищій школі	45	42
Зміна школи	52	56
Народження або прийняття брата чи сестрички	50	50
Брат чи сестра потрапили в лікарню	44	41
Смерть брата або сестри	71	68
Втрата роботи одним із батьків	48	46
Батьки живуть окремо, будучи офіційно одруженими	77	69
Розлучення батьків	84	77
Смерть одного з батьків	94	87
Видатні особисті досягнення	45	46
Смерть близького приятеля дитини	65	63
Невдачі в школі	62	56
Виключення зі школи	54	50
Непередбачена вагітність сестри-підлітка	60	64
Початок вживання алкоголю чи наркотиків	70	76
Дитина стає членом релігійної громади, церкви, синагоги	28	31
Адміністративне ув'язнення одного з батьків на 30 днів і більше	50	53
Ув'язнення одного з батьків на рік і більше	76	75
Зміна фінансового статусу батьків	40	45
Зменшення суперечок між батьками	29	27
Збільшення суперечок з батьками	46	47
Дитина відкриває для себе, що вона усиновлена	70	64
Набуте каліцтво (зовнішній дефект)	83	81
Існування психічного дефекту	70	62
Ровесники змінили своє ставлення до дитини	68	67
Невиконання запланованих дитиною норм із факультативних знань (участь у спортивній секції тощо)	49	55
Початок побачень	55	51
Приписування батьківства при непередбачуваній вагітності	76	77
Непередбачувана вагітність	95	92
Вступ до коледжу, який обрала дитина	43	-
Одруження	-	101

Джерело: [6].

На етапі раннього дитинства і в період дорослішання підлітка особливе значення мають етична і правова орієнтація сім'ї, рівень виховних дій і безконфліктних взаємин, що склався в ній. Це зумовлено ще й тим, що сприйняття соціальної дійсності, норм поведінки починається з копіювання дитиною звичок, поведінки, ставлення батьків та інших людей старшого покоління.

Насильство, несприятливий клімат у сім'ї, конфлікти, сварки, пияцтво є могутнім криміногенним чинником, що формує насильницьку й іншу протиправну мотивацію, сприяє «звиканню» до такого поведінкового стереотипу.

Висновки. Одним із найважливіших чинників соціалізації дитини-підлітка є матеріальні й побутові умови життя сім'ї. Недостатнє фінансове забезпечення сім'ї звужує число життєвих шансів для дитини. Вона має значно менше можливостей здобути гідну освіту і конкурентоздатну професію, ніж її забезпечені однолітки. Низький рівень матеріальної забезпеченості сім'ї часто стимулює формування у дітей психології ізгоїв суспільства, аутсайдерів, що у свою чергу зумовлює негативне ставлення до праці й навчання, неповагу до закону і базових цінностей суспільства, виступає як один із суб'єктивних чинників криміналізації свідомості та, як наслідок, девіантної поведінки. Водночас неправильно стверджувати, що матеріальне неблагополуччя автоматично і неминуче призводить до вказаних результатів [5]. Проте малозабезпечена сім'я вкрай ослаблена для виконання повноцінної виховної функції.

Проаналізувавши соціальні чинники, можна зрозуміти, що є чинниками динаміки злочинності неповнолітніх. Численними дослідженнями встановлено, що поведінка неповнолітніх (у тому числі й кримінального характеру) має особливо високу чутливість до всякого роду негативних впливів, що виникають у різноманітних ситуаціях їх життєдіяльності. Інакше кажучи, «реактивність» підлітків набагато вища, порівняно з аналогічними якостями людей старшого віку, які володіють значним досвідом, знаннями, психологічною сталістю, що допомагає більш зважено сприймати впливи соціального оточення. За наявності такої загостреної ситуативної реакції підлітків ігнорувати роль соціальних чинників у формуванні злочинної поведінки було б великою помилкою.

Зазначимо, що сімейне неблагополуччя виступає основним чинником девіантної поведінки неповнолітніх, яка проявляється як у підлітковому, так і в дорослому віці.

Список використаної літератури:

1. Антонян Ю.М., Гульдан В.В. Кримінальна патопсихологія. Москва : Мысль, 1991.
2. Антонян Ю.М. Психологія убийства. Москва : Юристъ, 1997. 218 с.
3. Бочелюк В.Й. Юридична психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 336 с.
4. Варій М.Й. Психологія особистості. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 592 с.
5. Волошина Н.В. Чинники девіантної поведінки неповнолітніх в Україні. *Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей*: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції / за заг. ред.

- проф. О. Кікінежді. Тернопіль : Стереарт, 2014. С. 282–284.
6. Гольдштейн А., Хомик В. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам [пер. з англ. В. Хомика]. Київ : Либідь, 2003. 520 с.
7. Кушнар'ов С.В. Злочинність неповнолітніх: думка населення й експертів. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. Луганськ : «Альма-матер», 2008. № 2. С. 56.
8. Партико Н.В. Психологія конфліктів. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2019. 132 с.

Partyko N., Zakalyk H., Makarenko S. Factors of deviant behavior of minors

The article deals with the factors of the deviant behavior of minors.

There have been analyzed the causes of the deviant behavior of the adolescence, have been discovered the structure of social issues, family bringing up of the minors, have been shown the individual youth's mentality.

Minor offense is a specific indicator of unfavorable living conditions and upbringing teenagers and youth in the family. The factors of deviant behavior are: the upbringing of a minor in an incomplete family (absence of one of the parents); defects in the moral sphere of family relationships; the phenomenon of non-care about children, neglect of children and consequently, as K. Horney considers, the exacerbating a sense of radical anxiety.

The company "Coddington Life Events Record" publishes data, namely a list of events and turning points of life regarding their stressful effects on children of four age categories, collected by Geysel, Rim, Rappaport, Coddington, Reuts and others. They are the representatives of the preschool age, the junior school age, adolescence, the youthful age (the phase of early youth). The respondents felt the data events' stress intensity.

Such stressful turning points of life dominate among adolescents and young people: divorce of parents; parents live separately being officially married; the death of one of the parents; beginning of children usage with alcohol and drugs; the imprisonment of one of the parents for 1 year or more; unpredictable pregnancy; the existence of a mental defect; acquired impairment (external defect); attribution of paternity during unpredictable pregnancy.

One of parents' absence in the family infringes the unity of the family as a collective, weakens the strength of upbringing functions, declines the level of demands.

The origins of deviant behavior of modern minors should be redefined in the context of new life circumstances in which the process of growing up the younger generation continues. Also, all characteristics of juvenile delinquency and the complex of their causes should be taken into account.

Key words: *deviant behavior, social causes, the role of stress events beneath the youth period, family bringing up.*

УДК 373.5.016:811.161.2
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-1.28

І. О. Рябенко

аспірант кафедри української мови
Київського університету імені Бориса Грінченка

ПУБЛІЦИСТИЧНИЙ СТИЛЬ: ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 11-МУ КЛАСІ ШКОЛИ ПРОФІЛЬНОГО РІВНЯ

У статті названо деякі дослідження та публікації, присвячені питанню вивчення публіцистичного стилю на уроках української мови в старшій школі. Відповідно до змісту навчального матеріалу (мовлення (комунікативна) змістова лінія) та очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів (згідно з програмою з української мови для профільного навчання учнів 10 – 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (філологічний напрям, профіль – українська філологія), системно викладено й осмислено з погляду методики навчання стилістики української мови лінгвістичний матеріал про публіцистичний стиль.

При цьому репрезентовано погляди українських мовознавців на сферу використання, підстилі публіцистичного стилю; названо його призначення й основні ознаки; розкрито лексичні, морфологічні, синтаксичні особливості публіцистичного стилю; відповідно до сучасних підручників зі стилістики української мови, подано визначення кожному з основних жанрів публіцистичного стилю: нарис, замітка, репортаж, інтерв'ю, статті, кореспонденції, рецензії; розкрито суть презентації та реклами.

Оскільки один із очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів полягає у здійсненні ними аналізу, зокрема й промов письменників, політиків, учених, то окрему увагу в статті приділено особливостям риторичного аналізу.

Зроблено висновки про те, що системний виклад мовознавчого матеріалу про публіцистичний стиль і осмислення його з погляду методики навчання стилістики української мови (тобто визначення лінгвометодичних засад вивчення публіцистичного стилю на уроках української мови в 11-му класі школи профільного рівня), допомагатиме досягненню визначених програмою з української мови для профільного навчання учнів 10 – 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (філологічний напрям, профіль – українська філологія) очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів, що сприятиме формуванню стилістичної компетентності учнів старшої школи профільного рівня.

Ключові слова: публіцистичний стиль, урок української мови, учні 11-го класу, школа профільного рівня.

Постановка проблеми. Таке важливе науково-практичне завдання як формування стилістичної компетентності учнів старших класів школи профільного рівня передбачає вивчення ними на уроках української мови зокрема й публіцистичного стилю.

Так, відповідно до програми з української мови для профільного навчання учнів 10 – 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (філологічний напрям, профіль – українська філологія), в 11-му класі змістом навчального матеріалу (мовлення (комунікативна) змістова лінія) передбачено вивчення публіцистичного стилю, сфери його використання, призначення, основних ознак; лексичних, морфологічних, синтаксичних особливостей; підстилів; основних жанрів: нарис, замітка, репортаж, інтерв'ю, статті, кореспонденції, рецензії; презентації, реклами; формування культури публіцистичного мовлення: способів привернення уваги, принципів побудови, засобів структурування тексту [7, с. 76]. При цьому очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів полягають у підготовці ними замітки, репортажу, інтерв'ю, статті, кореспонденції, рецензії, нарис, презентації, реклами, виступу, розгорнутої відповіді; здійсненні аналізу текстів мас-медіа, мови реклами, промов письменників, політиків,

учених; виявленні типових недоліків тексту публіцистичного стилю, умінні визначати тему виступу з урахуванням інтелектуального рівня слухачів, їхнього віку тощо; добір матеріалу з урахуванням особливостей формулювання теми, користуванні при цьому різними джерелами інформації, роботі з довідковою літературою, складанні при цьому бібліографії з визначених тем [7, с. 76].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню публіцистичного стилю на уроках української мови старшокласниками присвячено дослідження І. Гамрецького «Формування культури публіцистичного мовлення в учнів загальноосвітньої школи», публікація О.В. Столяренко та О.В. Столяренко «Мовна культура особистості і публіцистичне мовлення в контексті морального виховання і розвитку освіти в Україні». Проте дослідження та публікації, присвячені вивченню публіцистичного стилю на уроках української мови в 11-му класі школи саме профільного рівня, відсутні.

Мета статті. Головною метою роботи є осмислений із погляду методики навчання стилістики української мови системний виклад мовознавчого матеріалу з теми «Публіцистичний стиль» (тобто визначення лінгвометодичних засад вивчення

публіцистичного стилю на уроках української мови в 11-му класі школи профільного рівня).

Виклад основного матеріалу. За словами авторів підручника «Стилістика української мови», сфера використання публіцистичного стилю – громадсько-політична, суспільно-культурна, виробнича діяльність, навчання (за словами С. Єрмоленко, основна сфера використання сучасного публіцистичного стилю – засоби масової інформації, причому в мові преси, телебачення стильова вага публіцистичності різна [3, с. 562]), а основне його призначення – служити розв'язанню суспільно-політичних питань, активно впливати на читачів, переконувати у справедливості певної ідеї, спонукати їх до творчої діяльності, пропагувати прогресивні ідеї, учення, знання, здоровий спосіб життя [6, с. 272]. Автори цього підручника вважають за необхідне зазначити, що публіцистичний стиль завжди виражає протистояння певних сил – це його обов'язкове призначення й головна ознака [6, с. 273].

До основних ознак публіцистичного стилю належать: спрямованість на новизну; динамічність; актуалізація сучасності; інформаційність; політична, суспільна, морально-етична оцінка того, про що пишеться або мовиться; синтез логізації та образності мовного вираження, який нагадує про близькість публіцистичного стилю до наукового та художнього; документально-фактологічна точність; декларативність; закличність; поєднаність стандарту й експресії; авторська пристрасть; емоційність; простота і доступність; переконливість [6, с. 272].

За словами П. Дудика, у публіцистичному стилі широко використовують суспільно-політичну, економічну, юридичну, культурно-освітню лексику, у певних межах філософську, технічну, сільськогосподарську тощо. Добір кожної із груп лексики визначається тематикою публіцистичного висловлювання. Наприклад, газетний жанр подекуди характеризує пишномовність вислову, навіть патетичність, піднесеність, запал, ентузіазм, схвильованість. Журналісти в багатьох мовленнєвих ситуаціях уникають буденних, емоційно нейтральних слів і словосполучень, вдаючись до лексем, які виражають почуттєвість, експресію. Простежується помірковане використання слів іншомовного походження. Залежно від жанрової належності газетного і публіцистичного тексту використовують слова та словосполучення в тропейному, переважно метафоричному, значенні, чим вагомо посилюють образність написаного [2, с. 87].

У більшості жанрів публіцистики вживають слова з найрізноманітнішими словотвірними афіксами – префіксами й суфіксами. Зафіксовано приблизно 350 іменникових суфіксів, понад 50 прикметникових, майже 20 дієслівних, 10 дієприкметникових. У публіцистичному мовленні використовують усі паралельні форми того самого слова. Досить розгалуженою є структура речень. Нелітературно скон-

струйовані форми речень будь-якої структури, крім поодиноких, стилістично вмотивованих, випадків, практично не допускають [2, с. 87–88].

Для публіцистичного стилю, на думку Г. Колесник, є характерними такі підстили: 1) власне публіцистичний (повідомлення, хроніка, прокламації, відкриті листи, передові статті, огляди міжнародного життя); 2) науково-публіцистичний (праці на теми сучасної політики, економіки та суспільних відносин, літературно-критичні статті, наукові та літературно-мистецькі огляди, рецензії); 3) художньо-публіцистичний (нариси, фейлетони, памфлети, мемуари, політичні доповіді) [1].

Такі ж кілька підстилів, кожний із яких має свої жанрові й мовні особливості, виділяють у публіцистичному стилі й на думку авторів «Стилістики української мови»: власне публіцистичний, або стиль засобів масової інформації (газети, часописи, радіо, телебачення, реклама), художньо-публіцистичний (памфлети, фейлетони, нариси, есе), науково-публіцистичний (критичні статті, аналітичні огляди, соціальні портрети тощо) [6, с. 273]; а на думку О. Проценко, підстилями публіцистичного стилю, окрім уже зазначених суто публіцистичного (інформаційні жанри публіцистики), публіцистично-художнього (художні жанри публіцистики) і публіцистично-наукового (аналітичні жанри публіцистики), є публіцистично-розмовний (ораторський) і публіцистично-діловий (стрічка новин) підстили [7, с. 272].

Як окремі підстили публіцистичного стилю С. Єрмоленко розглядає мову преси (інтерв'ю, репортаж, хроніка, нарис); мову радіо і телебачення (мова дикторів, ведучих радіо- і телепередач); усну публічну мову (промови, виступи на зборах, мітингах). Д. Баранник виділяє церемоніальний різновид публіцистичного стилю [1].

Відповідно до програми, в 11 класі передбачено вивчення основних жанрів публіцистичного стилю: нарису, замітки, репортажу, інтерв'ю, статті, кореспонденції, рецензії; презентації, реклами; один із очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів полягає в підготовці ними замітки, репортажу, інтерв'ю, статті, кореспонденції, рецензії, нарису, презентації, реклами.

Нарис – жанр, у якому на документальній основі, але з використанням художньо-публіцистичних прийомів зображують об'єктивну картину дійсності або порушують важливу суспільну чи виробничу проблему [6, с. 280].

Замітка – найпростіший і найоперативніший інформаційний жанр, у якому повідомляють про конкретні факти, події, явища життя з метою пізнавального чи суспільно-політичного впливу на читача. Основна вимога до заміток – висока інформаційна місткість тексту, якої досягають точністю фактажу, чіткістю та стислістю викладу думок. Замітки бувають хронікальними, повідомлювальними, полемічними та іншими [6, с. 280].

Репортаж – розповідь із місця подій, оперативний жанр преси, радіо, телебачення, у якому динамічно, з документальною точністю показують дійсність через сприйняття її автором. Є репортажі події, неподії, проблемні, сюжетні, репортажі-роздуми тощо [6, с. 280].

Інтерв'ю – жанр у розмовній формі бесіди автора з компетентними людьми на суспільно важливу тему. Інтерв'ю бувають протокольними, офіційними, інформаційними (повідомлювальними), проблемними, аналітичними. Це, власне, і є публіцистичний діалог [6, с. 280].

У статтях за допомогою логічних і образних суджень аргументовано, переконливо досліджують і узагальнюють важливі явища та проблеми суспільства [6, с. 281].

Кореспонденції інформують про що-небудь нове, виробничо й політично важливе в житті. У них популяризують передовий досвід або ж ідеться про певні суттєві недоліки, визначають шляхи їх усунення [2, с. 89].

Рецензії містять критичний аналіз, оцінку художнього, наукового та інших творів. Цей жанр поєднує в собі точність і логіку висловлювання, може ускладнюватися чи доповнюватися елементами художньої образності [2, с. 90].

Презентація – спеціально організоване спілкування з аудиторією, мета якого переконати або спонукати її до певних дій [9, с. 190].

Рекламами у формі плакатів, оголошень популяризують певні твори, видовища, послуги з метою привернути до них увагу слухачів або читачів [2, с. 90].

Питання про функційно-стильовий статус рекламного тексту є одним із найбільш гострих і дискусійних у лінгвістиці пострадянського простору. На думку Д. Розенталя та Н. Кохтева, тексти реклами належать до зразків публіцистичного стилю, принаймні в її радянський період. В. Ліпатова висунула гіпотезу, відповідно до якої рекламний текст є контамінацією різних стилів, жанрів, мовленнєвих різновидів (усних – письмових, монологічних – діалогічних тощо), що викликано використанням різних способів аргументації (емоційних, раціональних, асоціативних, логічних, образних). Постає питання про «стильову гібридність» рекламного тексту: виникають нові типи суспільних функцій – маємо принципово новий стиль мови. Так О. Кара-Мурза та І. Стернін роблять висновки про виникнення рекламного стилю як окремого різновиду [4, с. 38].

Відповідно до програми, один із очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів полягає у здійсненні ними аналізу, зокрема й промов письменників, політиків, учених.

За словами авторів навчального посібника з риторики Л. Мацько, О. Мацько, історія наукової та навчальної риторики показує, що основними методами досягнення ораторської майстерності є спо-

стереження за живим звучанням майстерних промов, вивчення досвіду великих ораторів минулого, критичний аналіз зразків писаних текстів промов, наслідування окремих елементів і структури та композиції промов, побудова власних текстів виступів за зразками класичних промов. Для того, щоб промовці-початківці, керуючись загальними правилами та схемами складання промов, могли побудувати не штучні, а природні, щирі та глибоко змістовні виступи, можна запропонувати їм риторичний композиційний аналіз реальної промови [5, с. 238].

Риторичний аналіз промов можна уявити як розкодування усного чи писемного тексту, тобто рух від результату, вираження, від досягнення мети до вихідних основ. У процесі риторичного аналізу ніби «проходять» текст поетапно, відповідно до процесу його творення, до результатів виголошення, використовуючи при цьому знання, здобуті в кожному з п'яти розділів риторики: інвенції, диспозиції, елокуції, меморії, акції. Проте реально в процесі аналізу використовують в основному дані диспозиції та елокуції, особливо коли аналізують не живий, що звучить, текст, а вже записаний. Тому можна виокремити два види риторичного аналізу: композиційний та елокутивний, який є дуже близьким до стилістичного [5, с. 238].

Риторичний аналіз повинен показати, яким чином текст (підготовлений, виголошений) діє на слухача, як він побудований заради цієї дії, яка його композиція і як налаштована на досягнення мети, яким є фоновий контекст спілкування, як при спілкуванні володіти аудиторією, якими засобами впливати [5, с. 243].

Усе те, що підлягає стилістичному аналізу тексту, входить і в риторичний аналіз (стилістичні значення та засоби їх вираження, стилістеми, ключові слова, мовні фігури, стилістичні прийоми комізму, контрасту, тропи та фігури, функціональні й індивідуальні стилі). Однак при риторичному аналізі їх усіх оцінюють із погляду того, наскільки ефективно вони впливають на слухача, бо це головна мета риторики. Тому при риторичному аналізі враховують соціально-політичні, суспільно-культурні, історико-національні елементи змісту (ідеологеми, міфологеми, події, факти, оцінки, контрасти й антитези). Обов'язковою є риторична інтерпретація образу оратора (автора – адресанта) й образу аудиторії слухачів (адресатів). Важливо знати, наскільки значковою для нації, держави, культури, суспільства є постать промовця та як на нього реагувало чи реагує суспільство в цілому чи представники окремих його сфер. Від цього залежатиме оцінка та важливість мовних засобів, якими він апелює до громадської думки, народу, слухачів у конкретній соціальній ситуації, прийоми організації їх у надфразні єдності та композиційні частини. Риторика більш прагматична, ніж стилістика [5, с. 243].

Риторичний аналіз має показати, наскільки логічно, послідовно та доцільно вибудовано й виголошено промову, чи дотримувався оратор основних законів, ритори-

ричних правил і вимог, застережень і порад, висвітлених в інвенції, диспозиції, елокуції й акції [5, с. 243].

Для вдосконалення власної риторичної підготовки в процесі риторичного аналізу важливо звернути увагу на те, як оратор сформулював тему, мету, представлення предмета, концепцію, наскільки доцільно вибрав закон і стратегію. Важливо зазначити, як сформульовані тези, наскільки вдало вибрано тип аргументації та види доказів, чи спростовано опозиційні думки, чи вміє автор узагальнювати і робити висновки [5, с. 243].

За словами авторів навчального посібника з риторики Л. Мацько та О. Мацько, аналіз кращих промов відомих ораторів на відповідність їх канонам риторики та використання текстів промов як взірців для наслідування, складання аналогічних промов і їх виголошення – це основні види роботи під час процесу підготовки фахових риторів у школах та університетах [5, с. 244].

Висновки та пропозиції. Системний виклад лінгвістичного матеріалу про публіцистичний стиль і осмислення його з погляду методики навчання стилістики української мови допомагатиме досягненню очікуваних результатів навчально-пізнавальної учнів, що, зі свого боку, сприятиме формуванню стилістичної компетентності учнів старшої школи профільного рівня. Однією з пропозицій є уточнення системного викладу мовознавчого матеріалу про публіцистичний стиль і осмислення його з погляду методики навчання стилістики української мови.

Список використаної літератури:

1. Городиловська Г. Проблема стилів в українському мовознавстві. URL : [http://old.journ.](http://old.journ.inu.edu.ua/movazmi/body/visnyk23/Statti_Horodylovska.htm)

- [inu.edu.ua/movazmi/body/visnyk23/Statti_Horodylovska.htm](http://old.journ.inu.edu.ua/movazmi/body/visnyk23/Statti_Horodylovska.htm) (дата звернення : 23.05.2019).
2. Дудик П.С. Стилістика української мови: навчальний посібник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2005. 368 с.
 3. Ермоленко С.Я. Публіцистичний стиль. *Українська мова* : енциклопедія, 3-тє вид., зі змінами і допов. / голова ред. кол. В.М. Русанівський. Київ : Українська енциклопедія ім. М.П. Бажана, 2007. С. 562.
 4. Іванова І.Б. Дискурс, текст, стиль: модель лінгвістичного дослідження реклами. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Філологічні науки*. 2015. Вип. 5. С. 33–40.
 5. Мацько Л.І., Мацько О.М. Риторика : навч. посіб., 2-ге вид., стер. Київ : Вища шк., 2006. 311 с.
 6. Мацько Л.І., Сидоренко О.М., Мацько О.М. Стилістика української мови. Київ : Вища шк., 2003. 462 с.
 7. Українська мова. 10 – 11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям, профіль – українська філологія / Л.І. Мацько та інші. 2017. 84 с.
 8. Проценко О.В. До проблеми вивчення функціональних стилів у вищій школі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. Вип. 6. с. 269–274.
 9. Шевчук С.В., Клименко І.В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник, 2-ге вид., виправ. і доповнен. Київ : Алерта, 2011. 696 с.

Riabenko I. The journalistic style: knowledge on teaching the Ukrainian language course to 11th grade students at the Ukrainian philology classes

The article names some researches and publications devoted to the issue of studying journalistic style in Ukrainian lessons in high school. According to the content of the educational material (speech (communicative) content line) and the expected results of the educational and cognitive activity of the students (according to the program for the Ukrainian language for profile education of students of grades 10 – 11 of general educational institutions (philology, profile – Ukrainian philology), systematically outlined and comprehended in terms of the methodology of teaching stylistics of the Ukrainian language linguistic material about journalistic style, in particular: the views of Ukrainian linguists on the sphere of use and substyles of journalistic style; named its purpose and basic signs; lexical, morphological, syntactic features of journalistic style are disclosed; in accordance with modern textbooks on the stylistics of the Ukrainian language, the definition of each of the main genres of journalistic style is given: essay, report, interviews, articles, correspondence, reviews; the essence of the presentation and advertising is revealed. Since one of the expected results of educational and cognitive activity of students is to analyze them in particular the speeches of writers, politicians, and scientists, the special attention in this article is paid to the peculiarities of rhetorical analysis.

It is concluded that the systematic presentation of the linguistic material on the journalistic style and its comprehension from the point of view of the methodology of teaching the stylistics of the Ukrainian language (that is, the definition of lingvomethodologic principles for the study of journalistic style in the Ukrainian language lessons in the 11th grade at the Ukrainian philology classes), according to the author of this article, will help to achieve the expected results of educational and cognitive activity of students, that, for their part, will contribute to the stylistic competence forming of senior pupils at the Ukrainian philology classes.

Key words: the journalistic style, the Ukrainian language course, the 11th grade students, the Ukrainian philology classes.

О. В. Старостінакандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов професійного спілкування
Міжнародного гуманітарного університету

ФОРМИ І МЕТОДИ ПЕРЕПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ БЕЗ ВІДРИВУ ВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуті особливості перепідготовки вчителів у Великій Британії без відриву від професійної діяльності. Констатовано, що післядипломна освіта, підвищення кваліфікації вчителів є надзвичайно важливою ланкою системи освіти будь-якої цивілізованої держави. Виявлено, що у Великобританії склалася відповідна система перепідготовки вчителів у рамках безперервної освіти, яка забезпечує єдність усіх компонентів безперервної педагогічної освіти. Загалом у країні існує широкий спектр можливостей для підвищення професійного рівня та перекаліфікації вчителя.

З'ясовано, що система підвищення кваліфікації вчителів без відриву від професійної діяльності у Великій Британії покликана виконувати декілька функцій – допоміжну, адаптаційну, рекваліфікаційну, розширюючу, інноваційну, спеціалізуючу. Встановлено, що післядипломна перепідготовка вчителів без відриву від професійної діяльності здійснюється для забезпечення поглиблення знань та вмінь педагогів, здобуття ними нових кваліфікацій, отримання нового фаху з опорою на наявний освітній рівень і досвід практичної роботи. Здійснено висновок, що гнучкі, мобільні й динамічні форми навчання без відриву від професійної діяльності стимулюють професійне зростання та розвиток учителя.

Найбільш популярними програмами у Великій Британії є навчання, спрямоване на поліпшення роботи шкільних педагогів, збільшення їхнього досвіду для кар'єрного просування, розвиток знання й навичок викладача, підвищення рівня його загальної освіти. Загалом систему підвищення кваліфікації вчителів розглянуто як частину системи безперервної освіти, спрямованої на самовдосконалення учителя, оновлення його індивідуальної культури, збереження й підвищення його професійного рівня.

Форми і методи підготовки та перепідготовки вчителів без відриву від професійної діяльності у Великобританії є різноманітними та помітно відрізняються у різних навчальних закладах. Вони змінювались протягом усієї історії та продовжують розвиватися і вдосконалюватися сьогодні.

Досліджений у статті британський досвід може бути успішно використаний при реформуванні вітчизняної системи освіти.

Ключові слова: учитель, перепідготовка, Великобританія, професійне зростання, післядипломна освіта, реформа системи освіти.

Постановка проблеми. Післядипломна освіта, підвищення кваліфікації вчителів є надзвичайно важливою ланкою системи освіти будь-якої цивілізованої держави. У розвинених країнах світу склалася відповідна система перепідготовки вчителів у рамках безперервної освіти, яка забезпечує єдність усіх компонентів безперервної педагогічної освіти. Не є виключенням і система підвищення перепідготовки вчителів Великої Британії.

Україна знаходиться в процесі реформування й удосконалення освітнього процесу. Досвід Великобританії є дуже цікавим для вивчення та запровадження у вітчизняну освітню практику.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання підвищення кваліфікації та перепідготовки учителів у Великобританії знайшли своє відображення в наявних на сьогоднішній день публікаціях, у зв'язку з чим можна зазначити праці М.І. Бойка [1], В.І. Гарапко [2], Н.В. Дупак [3], М.В. Кривоніс [4], О.Ю. Кузнецової [5], А.П. Чичук [6] та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте перепідготовка британських вчителів без відриву від професійної

діяльності досліджена лише фрагментарно. Це питання є лакуною у вітчизняній науці. Воно також є актуальним з огляду на реформу систему освіти, що проводиться в Україні.

Формулювання цілей статті. Метою статті є вивчення форм і методів перепідготовки вчителів у Великій Британії без відриву від професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. При організації підвищення кваліфікації британських педагогічних кадрів без відриву від професійної діяльності керівним та непорушним є перевірений на практиці принцип: вчителя неможливо замінити на будь-якому етапі навчально-виховного процесу, на будь-якій сходинці освітньої системи і типі навчального закладу. Від рівня його підготовки у величезній мірі залежить якість освіти, виховання, навчання підростаючого покоління. Цілком зрозуміло, що виконувати всі вимоги, що висувуються суспільством, зможе лише той учитель, який не тільки досконало підготований до своєї справи, але й прагне до постійного професійного вдосконалення.

Загалом, система підвищення кваліфікації вчителів без відриву від професійної діяльності у Великій Британії покликана виконувати декілька функцій. Перша – допоміжна функція, яка полягає в тому, щоб виявити недоліки у кваліфікації вчителів. Адже без виявлення реального рівня підготовленості вчителів неможливо визначити шляхи вдосконалення їхніх професійних знань, умінь і навичок. Друга – адаптаційна функція, слугує інтересам учителів-початківців і має на меті допомогти їм пристосуватися до умов школи, успішно застосувати на практиці набуті знання. Третя – рекваліфікаційна функція, спрямована на підвищення кваліфікації вчителя до рівня, який би міг забезпечити нові, підвищені вимоги до вчительської професії. Ця функція має особливе значення зараз, у період швидкого старіння знань. Четверта – розширююча функція системи підвищення кваліфікації, дозволяє вчителю отримати підготовку для викладання іншого предмету. П'ята – інноваційна функція, спрямована на здійснення зв'язку між теорією та практикою. Шоста – спеціалізуюча функція, передбачає набуття додаткової кваліфікації (методиста, консультанта, директора школи чи вчительського центру, викладача вищого навчального закладу тощо), яку можна отримати після декількох років вчительської практики [7].

Загалом підвищення кваліфікації вчителів у Великій Британії не має якоїсь однієї схеми. Це зумовлено тим, що університети та інші вищі навчальні заклади підпорядковуються різним відомствам і органам влади, які відповідають за систему освіти та є практично незалежними, що вносить велику різноманітність у систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Разом із тим, у роботі всіх без винятку курсів удосконалення вчителів без відриву від професійної діяльності можна виокремити загальні напрями, які визначаються зазначеними вище функціями системи підвищення кваліфікації.

Найбільш популярними програмами є навчання, спрямоване на поліпшення роботи шкільних педагогів, учителів та окремих викладачів (наприклад, учителів-початківців); на збільшення досвіду окремих педагогів для їх кар'єрного просування; на розвиток знання та навичок викладача; підвищення рівня його загальної освіти. В цілому система підвищення кваліфікації учителів розглядається як частина системи безперервної освіти, спрямованої на самовдосконалення учителя, оновлення його індивідуальної культури і збереження, підвищення його професійного рівня [8].

Курси для британських учителів поділяються на короткотривалі та довгострокові. Довгострокове навчання (від 1 до 3 років) закінчується отриманням бакалаврського або магістерського ступеня. Такі курси відбуваються за межами школи. Зміст викладання включає вивчення дисциплін у предметних областях, теорії й методики навчання, методів наукових досліджень тощо. Основними формами нав-

чання є лекції, семінари, індивідуальні або групові курси зі студентами, дискусії та різні види досліджень.

Курси, які завершуються здобуттям ступеня бакалавра, були в основному для вчителів, що закінчили коледжі, доки ця ступінь не стала необхідною для початкової школи. Незважаючи на різні навчальні програми, ступінь бакалавра в галузі освіти, мистецтва або науки, що присуджується вчителю після закінчення навчання. Це перший академічний крок у системі професійної освіти, який є еквівалентом ступеня бакалавра, отриманого студентами коледжів та університетів. Він дає педагогу право викладати у початковій школі, а інколи й у середній (в залежності від спеціалізації педагога), дає йому можливості для подальшого вдосконалення своєї професії [9].

У програмах курсів при вищих навчальних закладах велика увага приділяється теоретичним дисциплінам, тоді як дисципліни на курсах у коледжах мають переважно прикладний характер. Кандидати на післядипломну освіту повинні мати відповідний науковий ступінь або рівень кваліфікації, комплексний досвід викладання та деякі наукові спостереження. Під час навчання вчителі щорічно пишуть теоретичну курсову роботу та дві роботи, основою яких є практичний шкільний досвід. Звичайною темою однієї з них є вивчення програм навчання, тема іншої вибирається довільно.

Другий тип дипломних курсів, що закінчується отриманням диплома професійних знань, з'явився у 1978 році і слугує потребам педагогів будь-якої кваліфікації, які бажають удосконалити педагогічну майстерність, підвищити професійний рівень. Для проходження таких курсів слід мати щонайменше два роки трудового стажу. Диплом професійних знань, який вручається після закінчення курсів, прирівнюється до першого академічного ступеня бакалавра освіти.

Третій тип довготривалих курсів передбачає присвоєння ступеня магістра освіти. Такий вид курсів існує для підготовки викладачів на заздалегідь визначені професійні посади (наприклад, директора школи). Він базується на вивченні окремих дисциплін (історія освіти, психологія навчання тощо), призначений для конкретного ступеня освіти (початкова, середня, вища освіта), організації й функціонування школи чи іншого навчального закладу (програми навчання, управління школою).

Інший шлях за основу має дослідницьку роботу вчителя, який отримує ступінь магістра. Тривають такі курси від 1 до 2 років в залежності від кваліфікації педагога. Загалом курси магістрів освіти мають на меті розширення особистих та професійних знань учителя, а також підготовку майбутніх методистів, інспекторів, адміністраторів, керівників у галузі освіти, викладачів навчальних закладів, тобто вони надають можливість для просування по службі або ж отримання надбавки до заробітної плати [10].

Прикладом короткотривалих курсів у Великій Британії є вечірні курси і курси, які проводяться під час вихідних днів. Навчання на них продовжується не більше 10 тижнів (по 2 години на тиждень). Розташовуються такі курси зазвичай в учительському коледжі, університеті чи учительському центрі, до роботи на них залучаються викладачі цих навчальних закладів. Тут використовуються такі форми роботи, як лекції, семінари, моделювання, ділові ігри, перегляд кінофільмів, дискусії. Інколи курси закінчуються акредитацією, що дає можливість просування по службі.

Найчастіше такі короткотривалі курси проводяться в учительських центрах, які були створені спеціально для цілей підвищення професійного рівня працюючих учителів. Учительські центри існують не тільки для проведення занять, але й для обговорення й вирішення проблем, пов'язаних із професійною педагогічною діяльністю (наприклад, для оцінки різних проектів у галузі освіти).

Поряд із курсами, що діють поза стінами школи, у Великобританії існують і курси, що організуються на базі шкіл. Ці курси різняться, тривалість навчання зазвичай триває не більше року. Заняття проводять найдосвідченіші викладачі, а також консультанти та методисти, запрошені університетами, коледжами або навчальними центрами. Курси використовують традиційні форми роботи: від відвідування занять із подальшим обговоренням до відвідування інших шкіл для обміну досвідом, дискусій, семінарів, лекцій, перегляду стрічок, імітаційних ігор, симуляції ситуацій, взяття уроків у методистів тощо. Навчання на таких курсах ґрунтується на принципах обміну досвідом та взаємного навчання працюючих учителів, що значно сприяє підвищенню їхнього професійного рівня.

Семінари з методологічного курсу відіграють важливу роль у системі підвищення кваліфікації британських викладачів. Вчителі у Великобританії отримують «робочий час» для прийняття участі в них. У навчальні програми спеціалізованих методичних курсів закладається така тематика: комунікативність; шкільне управління; конфлікти та способи їх вирішення; методика проведення ділових ігор тощо [11].

Інколи в подібних заходах беруть участь також університети. Проблематика університетських курсів під загальним визначенням «Життєві навички та людські взаємовідносини» має на меті допомогти вчителю адаптуватися, здобути позитивну репутацію й авторитет серед учнів, колег, керівництва.

Загалом перенавчання є досить важливим компонентом у системі перепідготовки педагогічних кадрів Великої Британії. Ідея створення навчального закладу для підготовки вчителів без відриву від професійної діяльності у Великій Британії належить Джеймсу Стюарту з коледжу Трініті (Кембрідж). Саме він запропонував створити такий університет, де були б надані більш широкі можливості для здо-

буття освіти без відриву від професійної діяльності. Перші такі університети виникли ще у 1867 році в Манчестері, Ліверпулі, Шеффілді, пізніше – в Оксфорді, Лондоні та інших містах [12]. Лекції там читалися переважно для великої аудиторії, але проводились також заняття і для менш чисельних груп, які отримали назву консультаційних класів.

Ідея ж впровадити у процес навчання консультаційні класи у наш час була запропонована Кеноном Барнеттом. Організацією їх займалася Асоціація освіти працюючих.

Також у 70-і роки ХХ століття в багатьох коледжах Великої Британії почали відкриватися регулярні курси підготовки вчителів без відриву від професійної діяльності. Зараз цими питаннями займаються місцеві органи освіти. Контроль і організація перепідготовки вчителів без відриву від професійної діяльності перейшли від коледжів та педагогічних факультетів університетів до місцевих органів освіти. Надалі був підготовлений документ Міністерства освіти й науки, в якому йшлося про організацію навчання вчителів без відриву від професійної діяльності з наданням стипендії.

Експерименти, які проводяться у системі освіти Великобританії щодо впровадження нових форм навчання вчителів без відриву від професійної діяльності, досить цікаві. Прикладом є університетський коледж Ноттінгему, де було створене денне відділення для підготовки вчителів без відриву від професійної діяльності. Тут пропонується однорічний курс навчання, після закінчення якого випускник стає власником диплому вчителя. Для його отримання випускник повинен мати так званий почесний університетський диплом із предмета, який він збирається викладати чи будь-які інші еквівалентні кваліфікації. Навчальна програма складається із двох частин: I – курси з психології, теорії педагогіки, методики викладання предмету спеціалізації; II – продовження вивчення спеціальних предметів упродовж всього періоду навчання. Визначена кількість годин відводиться на педагогічну практику під керівництвом викладача з метою ознайомлення з методами навчання [13].

Успіх підготовки вчителів без відриву від професійної діяльності здебільшого залежить від планування й складання навчальних програм. Навчальний план має бути побудований так, щоб він пробуджував інтерес до предмета. У процесі навчання використовується два основних методи – лекційний і консультативний. Суть лекційного методу – традиційна. При консультативному методі кожен студент має брати участь у групових дискусіях та консультаціях. При цьому матеріал аналізується за участі всіх студентів. Педагог-консультант ставить запитання, спрямовуючи думки студентів у правильне русло. Цей метод має великі переваги, оскільки формує навички дослідницької роботи, розвиває можливість творчого мислення та більшої активності студентів.

Одним із поширених нині є метод бригадного навчання [14]. Навчальна програма при такому підході поділяється на теми, які закріплені за окремими викладачами – членами бригади. Кожен член бригади викладає одну тему від 2 до 8 тижнів. У цей час він і є викладачем-бригадиром. Після лекції викладача-бригадира всі студенти розподіляються на групи для роботи на практичних і консультаційних заняттях. Викладач-бригадир, який читає лекції, змінюється в залежності від теми, в той час як викладач, який проводить практичні заняття, закріплений за групою упродовж всього часу навчання.

Ступінь успіху бригадного методу переважно залежить від правильної організації консультаційної ланки, що поєднує лекції та роботу викладачів груп. При методі бригадного навчання студентам дозволяється брати участь в обговоренні методів та змісту навчання до початку навчання. Все це дає можливість не тільки розширити знання предмета, але й знайти нові методи, найбільш сприятливі для тієї чи іншої навчальної ситуації.

Форми і методи підготовки та перепідготовки вчителів без відриву від професійної діяльності у Великобританії досить різноманітні та помітно відрізняються у різних навчальних закладах. Вони змінювалися протягом усієї історії та продовжують розвиватися і вдосконалюватися сьогодні. В останні десятиліття значний вплив на піднесення такого навчання мала реформа середньої школи.

Важливою ланкою у системі підвищення кваліфікації є підготовка кадрів профорієнтації. Адже від них багато в чому залежить успіх профорієнтації. По суті, для вчителів – це друга важлива спеціальність. Загалом профорієнтаційна робота в середній та вищій школі Англії ведеться продумано і послідовно. Крім того, вона постійно вдосконалюється.

У галузі профорієнтації єдиною визнаною кваліфікацією в країні є диплом профорієнтатора, який видається після проходження річної програми з відривом від виробництва [15; 16]. У Великій Британії нині існує 14 центрів, які проводять таку підготовку. Перший рік після отримання диплому – так званий апробаційний період, вчителі працюють у школах. Успішне проходження 200 інтерв'ю і позитивні характеристики з останнього місця роботи та з центру, де проходить навчання, надають право отримання диплому профорієнтатора.

Зміст програми професійної підготовки спеціалістів-профорієнтаторів включає загальну теорію, загальні основи психології, соціологію, економіку, теорію і психологію професійної орієнтації, вивчення теоретичних засад вибору професії; тактики профорієнтаційної роботи (навичок інтерв'ювання, індивідуальної та групової роботи); тренінги; практичні заняття (інтерв'ю під наглядом наставника, процедури з найму тощо).

Використовуються різноманітні форми і методи навчання: бесіда, інтерв'ювання, розповідь, дис-

кусія, робота з профорієнтаційною літературою (в Англії видається велика кількість), різноманітні демонстрації-покази, екскурсії, робота в майстернях, на підприємствах, тестування, анкетування, ділові та рольові ігри, що активізують та якісно поживляють процес навчання.

Для підвищення кваліфікації директорів та завучів у Великобританії регулярно проводяться спеціальні управлінські курси з метою ознайомлення з новинками літератури, нововведеннями в галузі освіти. Також важливим компонентом у системі підвищення кваліфікації британських учителів є проведення семінарів, проблематика яких є досить різноманітною.

Велика кількість запрошень та пропозицій перекваліфікуватися чи здобути нову спеціальність для вчителя подається в газетах країни. Найбільше можливостей у цьому надає Британський Відкритий університет (British Open University). Тут, наприклад, пропонуються наступні курси: для підготовки вчителів середньої школи (предмети: математика, наука, технологія, англійська мова, історія, музика, сучасні мови); заочне навчання (тривалістю 18 місяців), поєднане з блоками практики в школі (3-тижнева, 4-тижнева та 6-тижнева).

Висновки і пропозиції. У Великій Британії у вчителів існує широкий спектр можливостей для підвищення професійного рівня, перекваліфікації чи здобуття наукового ступеня в галузі освіти.

Післядипломна перепідготовка вчителів без відриву від професійної діяльності здійснюється для забезпечення поглиблення знань та умінь педагогів, здобуття ними нових кваліфікацій або отримання нового фаху з опорою на наявний освітній рівень і досвід практичної роботи.

Підвищення кваліфікації британського вчителя – це процес поступового зростання професіонала протягом усієї практики. У цьому випадку розвиток учителя як особистості здійснюється до тих пір, поки він займає позицію активного суб'єкта діяльності, в якому реалізуються його творчі здібності. Британський досвід засвідчує, що педагогу слід надавати гнучкість у виборі форм навчання, не порушуючи при цьому професійну діяльність, що сприяє його професійному розвитку. Основною складовою системи має бути визнана школа або навчальний заклад, в якому працює вчитель.

Список використаної літератури:

1. Бойко М.І. Діяльність британської ради щодо підвищення професійної компетенції вчителів англійської мови в межах післядипломної педагогічної освіти / М.І. Бойко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. 2015. Вип. 132. С. 50–52.
2. Гарапко В.І. Сучасні урядові ініціативи щодо професійної освіти та підвищення кваліфіка-

- ції вчителів у системі освіти Великої Британії / В.І. Гарапко // Професійна освіта: проблеми і перспективи. 2015. Вип. 8. С. 127–131.
3. Дупак Н.В. Інноваційні процеси та основні тенденції розвитку системи післядипломної освіти вчителів у Великій Британії / Н.В. Дупак // Інноватика у вихованні. 2015. Вип. 2. С. 164–172.
 4. Кривоніс М.В. Підвищення кваліфікації вчителів Великої Британії як чинник високого професійного педагогічного рівня в країні / М.В. Кривоніс // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2012. Вип. 63. С. 192–195.
 5. Кузнецова О.Ю. Неперервна педагогічна освіта: британський досвід / О.Ю. Кузнецова // Наукові записки кафедри педагогіки. 2011. Вип. 26. С. 65–70.
 6. Чичук А. Сучасні моделі навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителів у Великій Британії / А. Чичук // Рідна школа. 2016. № 7. С. 74–77.
 7. Муқан Н.В. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США : монографія / Н.В. Муқан; Нац. ун-т «Львів. політехніка». Львів: Вид-во Львів. політехніки, 2011. 247 с.
 8. Муқан Н.В. Особливості професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у Великій Британії / Н.В. Муқан, О.М. Фучила // Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Концептуальні шляхи розвитку: педагогічні науки»: (11–12 трав. 2018 р., м. Львів). Львів, 2018. С. 61–64.
 9. Андреева Г.А. Профессиональная подготовка учителя-исследователя в Великобритании: тенденции совершенствования : монография / Г.А. Андреева, Н.С. Киселева. Москва : ИНФРА-М, 2016. 127 с.
 10. Margery McMahon, Christine Forde & Beth Dickson (2015). Reshaping teacher education through the professional continuum, *Educational Review*, 67:2, pp. 158–178. URL: <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.846298>.
 11. Stephen Machin, Anna Vignoles (2018). What's the Good of Education?: The Economics of Education in the UK. Princeton: Princeton University Press. 238 p.
 12. Opfer V.D & Pedder D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning, 81(3), pp. 376–407. URL: <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>.
 13. Муқан Н.В. Неперервна педагогічна освіта вчителів загальноосвітніх шкіл. Професійне становлення та розвиток (на матеріалах Великої Британії, Канади, США) : монографія / Н.В. Муқан. Львів : Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2010. 284 с.
 14. Валеева Н.Ш. Бригадное обучение как способ интенсификации учебной деятельности в профессиональном образовании / Н.Ш. Валеева, С.Д. Пивкин, Э.В. Севостьянова // Вестник КТУ. 2013. Т. 16. № 21. С. 350–353.
 15. Верствівська І.І. Проблема професійної орієнтації учнів середніх шкіл у сучасній Великобританії / І.І. Верствівська // Педагогічна освіта: теорія і практика. 2013. Вип. 13. С. 30–34.
 16. Тименко М.М. Особливості роботи координаторів та консультантів з професійної орієнтації учнів у школах Великої Британії / М.М. Тименко // Педагогічний процес: теорія і практика. 2014. Вип. 4. С. 76–80.

Starostina O. Forms and methods of teacher retraining in the UK without interrupting from professional activities

The article discusses the features of retraining of teachers in the UK without interruption from professional activities. It was stated that postgraduate education, advanced training of teachers is an extremely important element of the education system of any civilized country. It is revealed an appropriate system in the UK of teacher retraining within the framework of continuing education, which ensures the unity of all components of continuing teacher education. In general, there is a wide range of opportunities for professional development and teacher retraining in this country. It has been found that the system of professional development of teachers without interruption from professional activity in the UK is designed to perform several functions – auxiliary, adaptive, re-qualification, expanding, innovative, specializing.

It was noted that in the country there is a wide range of opportunities for professional development and teacher retraining. It was established that the postgraduate retraining of teachers without interruption from professional activity is carried out to ensure the deepening of knowledge and skills of teachers, the acquisition of new qualifications, the acquisition of a new specialty based on the existing educational level and practical experience. It is concluded that flexible, mobile and dynamic forms of learning without interruption from professional activity stimulate the professional growth and development of the teacher. The most popular programs in the UK are training aimed at improving the work of school teachers, at increasing their experience for career advancement, at developing the knowledge and skills of a teacher, at raising the level of his general education. In general, the system of teacher development is considered as part of the system of lifelong education, aimed at teacher self-improvement, renewing his individual culture and, of course, maintaining and raising his professional level.

The forms and methods of preparing and retraining teachers without interruption from professional activities in the UK are diverse and noticeably different in different educational institutions. They have changed throughout history and continue to evolve and improve today. The British experience studied in the article can be successfully used in reforming the national education system.

Key words: teacher, retraining, UK, professional growth, postgraduate education, reform of the education system.

УДК 37.013.42: 376–056.45
DOI 10.32840/1992-5786.2019.63-1.30

В. І. Степаненко

кандидат педагогічних наук,
докторант кафедри соціальної педагогіки,
доцент кафедри соціальної роботи

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

МОДЕЛІ ВЗАЄМОДІЇ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ІЗ СІМ'ЄЮ У ПРОФІЛАКТИЦІ ПОВЕДІНКОВИХ ДЕВІАЦІЙ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

У статті розкрито особливості застосування моделей взаємодії соціального педагога із сім'єю в контексті профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів закладів загальної середньої освіти. Моделі взаємодії соціального педагога із сім'єю розглянуто як зразки концептуально-практичних підходів до розуміння сутності проблем сім'ї, налагодження можливих контактів із батьками і дітьми, пошуку ефективних шляхів співпраці. Взаємодію представлено як активний діяльнісний зв'язок суб'єктів соціально-педагогічного процесу, організацію їх спільної діяльності в умовах відкритості сторін, узгодження мотивів і способів досягнення мети, що в підсумку забезпечує певний продукт спільної діяльності.

Визначено, що вибір моделі взаємодії соціального педагога із сім'єю зумовлений проблемами сім'ї, індивідуальними особливостями сімейної ситуації, можливостями спеціаліста, його досвідом, кваліфікацією, наявними передумовами, які сприятимуть успішній адаптації, самореалізації обдарованого учня як у закладі загальної середньої освіти, сім'ї, так і поза їхніми межами, формуватимуть його стійкість до різних негативних впливів середовища. Окреслено деякі показники переваги обрання соціальним педагогом моделі взаємодії із сім'єю у профілактиці поведінкових девіацій обдарованих учнів: незалежність моделі від реалізації в будь-якому типі закладу загальної середньої освіти, її відкритість, динамічність тощо. Наголошено на спрямованості роботи соціального педагога щодо підвищення рівня соціальної суб'єктності сім'ї обдарованої дитини.

Взаємодію соціального педагога із сім'єю щодо профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів розкрито в межах моделі закладу загальної середньої освіти як відкритої соціально-педагогічної системи. У цьому контексті виокремлено декілька параметрів поділу моделей взаємодії соціального педагога із сім'єю: поведінка сім'ї обдарованого учня у складних життєвих обставинах; робота із сім'ями обдарованих дітей із дисгармонічним типом розвитку; характер причин, які провокують проблеми в дитячо-батьківських відносинах; тривалість соціально-педагогічної взаємодії із сім'єю. Окреслено деякі тенденції щодо пошуку шляхів удосконалення моделі закладу загальної середньої освіти як відкритої соціально-педагогічної системи.

Ключові слова: обдарований учень, сім'я, заклад загальної середньої освіти, соціальний педагог, профілактика, девіантна поведінка, модель, взаємодія.

Постановка проблеми. У межах процесу розвитку особистості, який відбувається протягом усього життя, обдарованість можна розглядати як взаємодію в певний фіксований момент внутрішніх (особистісних) характеристик і зовнішніх чинників (чинників соціального оточення), яка приводить до виникнення потенціалу розвитку в напрямі визначених досягнень [5, с. 94]. Необхідною умовою повноцінного і позитивного розвитку, успішної соціалізації обдарованої дитини, профілактики різних поведінкових відхилень є взаємодія педагогів та її батьків. Сучасні тенденції розвитку освіти і соціальної сфери загалом актуалізують цю проблему [3]. Заклад загальної середньої освіти є основним соціально-педагогічним осередком для здійснення взаємодії із сім'єю, оскільки саме в ньому учні проводять значну частину свого часу. Тому діяльність школи як базового середовища має бути спрямована на розвиток взаємо-

дії всіх суб'єктів, а соціальний педагог – виступати координатором їхніх дій та взаємовідносин. Соціальний педагог закладу загальної середньої освіти покликаний забезпечити створення сприятливого соціального середовища, яке б підготувало входження обдарованої дитини в сучасні соціально-економічні умови розвитку суспільства, забезпечило розкриття її потенціалу, сформуло стійкість до різних негативних впливів [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання теорії і практики розвитку взаємодії сім'ї і школи, системного підходу до організації такої взаємодії відображено в дослідженнях В. Бочарової, Б. Вольфова, Л. Давидова, Х. Загладіної, М. Маленкової, Л. Назаренко, М. Недвецької, Н. Родіонової та ін. Роль соціального педагога закладу загальної середньої освіти у здійсненні основних напрямів, моделей взаємодії із сім'єю розкрито в роботах О. Вакуленко, Г. Водневої,

В. Горленко, В. Загвязинського, Т. Острянюк, О. Селіванової й ін. Незважаючи на актуалізацію питань, пов'язаних із взаємодією закладу загальної середньої освіти та сім'ї, роллю соціального педагога в цій взаємодії, у контексті профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів така взаємодія соціального педагога із сім'єю майже не розглядалася.

Мета статті – обґрунтувати особливості застосування моделей взаємодії соціального педагога із сім'єю в контексті профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів закладів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Заклад загальної середньої освіти є своєрідною платформою для конструктивної взаємодії учасників освітнього процесу – педагогів, батьків і їхніх дітей [7, с. 236].

Взаємодія являє собою процес безпосереднього чи опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їх взаємні зумовленість і зв'язок [14]. Соціальної педагогіці як професійній діяльності притаманні специфічні риси, однією з яких є характер відносин між фахівцем і одержувачем допомоги, послуг тощо. У процесі роботи реалізуються в основному суб'єкт-суб'єктні відносини [11, с. 208]. У такому разі взаємодія передбачає активний діяльнісний зв'язок суб'єктів соціально-педагогічного процесу, організацію їхньої спільної діяльності в умовах відкритості сторін, узгодження мотивів і способів досягнення мети, що в підсумку забезпечує певний продукт спільної діяльності [1, с. 35].

Зміст роботи соціального педагога із сім'єю завжди визначається проблемами, які вона має, і в кожному конкретному випадку зумовлений індивідуальними особливостями сімейної ситуації. Тому можливість вибору моделі взаємодії залежить від конкретної соціально-педагогічної проблеми сім'ї, а також від можливостей спеціаліста, його досвіду роботи, кваліфікації [2]. Межа допустимості втручання спеціаліста у внутрішні справи сім'ї дуже хитка і збігається з межею соціального благополуччя сім'ї [13, с. 82].

Також варто зазначити, що для ефективної професійної взаємодії соціальному педагогу необхідно створити умови, які сприятимуть успішній адаптації, самореалізації обдарованого учня як у закладі загальної середньої освіти, сім'ї, так і поза їхніми межами, формуватимуть його стійкість до різних негативних впливів середовища. Дослідники розглядають різні умови взаємодії, що пов'язано з наявністю в них різних передумов для такої взаємодії [8, с. 348]. Отже, залежно від наявних передумов формуються різні моделі взаємодії соціального педагога із сім'єю щодо профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів.

За В. Горленко, моделі продуктивної взаємодії соціального педагога із сім'єю – це зразки

концептуально-практичних підходів до розуміння сутності проблем сім'ї, налагодження можливих контактів із батьками і дітьми, пошуку ефективних шляхів співпраці [4, с. 216].

Сьогодні активно поширюється модель «відкритого» закладу освіти, яка передбачає реалізацію принципів співпраці, особистісно-розвивального, проблемного і діяльнісного підходів. Однак останнім часом формуються ідеї пошуку більш досконалих моделей взаємодії і співпраці із сім'єю. Нині затребувані такі ідеї, які вдосконалюють модель закладу загальної середньої освіти як відкритої соціально-педагогічної системи: віра в можливість педагогічного колективу, сім'ї й окремої особистості за допомогою спеціалістів вирішити складні життєві ситуації; гуманно-особистісний підхід до дитини, захист її прав і інтересів як пріоритет будь-якої діяльності дорослих; партнерство, взаємоповага і довіра всіх суб'єктів взаємодії; системність, наступність, диференціація й інтеграція педагогічних ініціатив у роботі з батьками; проблемно-орієнтований аналіз соціальної ситуації розвитку дитини і свобода вибору способів вирішення проблеми, змісту, форм і методів роботи з батьками [3, с. 62].

Залежно від поведінки сім'ї у складних життєвих обставинах З. Саралієва виокремлює дві моделі соціально-педагогічної взаємодії: модель позитивного функціонування сім'ї («сім'я – суб'єкт») і модель перетворення сім'ї на клієнта соціально-педагогічної діяльності («сім'я – клієнт»).

Позиції батьків у разі дії несприятливих чинників на сім'ю чи окремих її членів можуть мати два напрями:

1) позиція стабілізації: мобілізація, концентрація ресурсів; консолідація; відкритість до взаємодії з іншими членами сім'ї, соціальним оточенням (така позиція спостерігається в першій моделі взаємодії).

2) позиція ускладнення, погіршення: розгубленість, нервозність, утрата ресурсних позицій; конфліктність; ізоляція, депривація чи, навпаки, завищені вимоги до інших членів сім'ї, необґрунтовані претензії до соціальних інституцій; криза, кризовий розпад відносин. Відбувається ускладнення життєдіяльності сім'ї практично за всіма параметрами (варіант другої моделі взаємодії соціального педагога із сім'єю) [9].

Варто зазначити, що навіть за використання соціальним педагогом другої моделі взаємодії із сім'єю («сім'я – клієнт») робота буде спрямована на підвищення рівня її соціальної суб'єктності. Тобто робота соціального педагога матиме на меті перетворення сім'ї із клієнта (отримувач соціальних послуг) на суб'єкта (безпосередній виконавець соціальних послуг).

У межах соціальної роботи із сім'ями обдарованих дітей із дисгармонічним типом розвитку як основні моделі виокремлюють такі:

1. *Модель «Консалтинг»* – спрямована на надання високоякісної інформаційно-консультаційної допомоги обдарованим дітям і їхнім сім'ям із використанням мультимедійних технологій у режимі очних / заочних консультацій. Ця модель застосовується, коли сім'я обдарованої дитини не здатна самостійно подолати проблемну ситуацію, що склалася. Допомога надається професійно підготовленими незалежними експертами. Їхнім основним завданням є аналіз і визначення перспектив розвитку проблемної ситуації, пошук рішення щодо контакту дитини і сім'ї із закладом освіти, іншими установами.

2. *Модель «Патернат»* являє собою професійно узгоджені дії різних фахівців, включені в єдину організовану модель з єдиною системою форм і методів роботи щодо створення оптимальних умов для розвитку особистості і формування оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору, які дозволяють особистості визначитися з ухваленням рішення і нести відповідальність за його реалізацію. У межах цієї моделі враховується той факт, що майже будь-яка проблемна ситуація в розвитку особистості обдарованої дитини створюється декількома учасниками: самою дитиною, її сім'єю, педагогічним колективом тощо.

3. *Модель «Ризик-едвайзер»* (консультант із нестандартних ситуацій) – спрямована на надання можливості сім'ї й обдарованій дитині отримати термінову кваліфіковану допомогу. Ця модель передбачає: діагностику проблеми; інформацію про суть проблеми і шляхи її вирішення; консультацію на етапі ухвалення рішення і вироблення плану вирішення проблеми; первинну допомогу на етапі реалізації плану вирішення проблеми. Поради соціального педагога мають рекомендаційний характер, відповідальність за вирішення проблеми залишається за батьками дитини [6].

Залежно від характеру причин, які провокують проблеми в дитячо-батьківських відносинах, виділяють такі моделі взаємодії соціального педагога із сім'єю:

1. *Діагностична модель* – базується на припущенні дефіциту в батьків спеціальних знань про дитину, сім'ю загалом, виховні функції, стилі і типи батьківської поведінки.

2. *Соціальна модель* – використовується, коли сімейні труднощі є наслідком несприятливих об'єктивних і суб'єктивних обставин. Передбачає, що вирішення проблем сім'ї повинно супроводжуватися не тільки аналізом життєвої ситуації, що склалася, але й прогнозуванням її позитивних змін і можливих результатів.

3. *Психологічна (психотерапевтична) модель* – застосовується, коли причини труднощів дитячо-батьківських відносин перебувають в області спілкування, особистісних особливостей членів сім'ї. Передбачає аналіз сімейної ситуації,

діагностику особистості і сім'ї, допомогу в подоланні бар'єрів спілкування, усунення причин їх появи, урахування індивідуально-особистісних особливостей батьків і дитини, суб'єкт-суб'єктну взаємодію.

4. *Педагогічна модель* – базується на гіпотезі про недоліки педагогічної компетентності батьків. Спирається на вихід із таких негативних ситуацій у сфері дитячо-батьківських відносин, як: відсутність взаєморозуміння, емоційна дистанція у взаєминах, проблеми особистісного зростання, особливості розвитку дитини, невідповідність дитини «ідеальному образу» батьків та ін. Орієнтується не стільки на індивідуальні можливості батьків, скільки на універсальні способи і прийоми виховання [4].

Залежно від тривалості соціально-педагогічної взаємодії із сім'єю виокремлюють довготривалі (психосоціальна) і короткотривалі (кризово-інтервентна, проблемно-орієнтована) моделі роботи.

Кризово-інтервентна модель роботи із сім'єю безпосередньо пов'язана із кризовою ситуацією, зумовленою змінами у природному життєвому циклі сім'ї чи випадковими психотравмуючими обставинами. Такі несприятливі періоди пов'язані з віковими кризами дитини, коли в сім'ї посилюються психолого-педагогічні проблеми. Оскільки кризова ситуація потребує швидкого реагування, її оцінка не передбачає детальної діагностики, а фокусує увагу на масштабах дезадаптації особистості і засобах її подолання. Використовуються як внутрішні ресурси сім'ї, так і зовнішні форми допомоги [10]. Незважаючи на індивідуальні відмінності і багатоаспектність причин, які призводять до кризового стану, тривалість взаємодії соціального педагога із сім'єю обмежена, як свідчить практика, приблизно 6–7 тижнями [12, с. 48].

Проблемно-орієнтована модель (до 4-х місяців) спрямована на вирішення конкретних заявлених проблем сім'ї. Завдання соціального педагога полягає у створенні умов для самостійного вирішення проблем сім'єю. Увага зосереджується не стільки на внутрішніх особливостях сім'ї, скільки на ситуації, що спровокувала появу проблеми. Разом із сім'єю визначаються конкретні цілі і строки щодо вирішення проблеми.

Психосоціальна модель взаємодії із сім'єю (від 4-х місяців і більше) передбачає зміну сімейної системи, її адаптування до виконання своєї специфічної функції або зміну ситуації, коли інші соціальні системи впливають на сім'ю або на те й інше одночасно [10]. Основна ідея цієї моделі полягає в тому, щоби зрозуміти клієнта в ситуації, пов'язати його почуття, переживання, вчинки із впливом середовища і, виявивши причинно-наслідкові зв'язки, знайти вихід із несприятливого становища. Психосоціальна модель взаємодії із сім'єю використовується, коли є можливість вста-

новлення довгострокових контактів, які дозволяють глибше дослідити сімейну систему, спостерігати її динаміку і впливати на неї [12].

Показниками переваги під час обрання соціальним педагогом моделі взаємодії з сім'єю у профілактиці поведінкових девіацій обдарованих учнів можуть виступати такі, як незалежність моделі від реалізації в будь-якому типі закладу загальної середньої освіти, її відкритість, динамічність тощо [15].

Взаємодія соціального педагога із сім'єю обдарованого учня щодо профілактики різних негативних проявів у його поведінці передбачає створення простору для активного засвоєння обдарованим учнем навколишнього середовища з орієнтацією на вікові й індивідуальні можливості дитини щодо її стійкості до негативних впливів і труднощів, ресурси її сім'ї, застосування адекватних заходів соціально-педагогічного впливу, які дозволяють знизити ризик негативних наслідків впливу навколишнього середовища, не знижують водночас адаптаційні можливості учня.

Висновки і пропозиції. Отже, моделі взаємодії соціального педагога із сім'єю – це зразки концептуально-практичних підходів до розуміння сутності проблем сім'ї, налагодження можливих контактів із батьками і дітьми, пошуку ефективних шляхів співпраці. Вибір моделі взаємодії соціального педагога із сім'єю визначається проблемами сім'ї, індивідуальними особливостями сімейної ситуації, можливостями спеціаліста, його досвідом, кваліфікацією, наявними передумовами, які сприятимуть успішній адаптації, самореалізації обдарованого учня як у закладі загальної середньої освіти, сім'ї, так і поза їхніми межами, формуватимуть його стійкість до негативних впливів середовища.

У межах моделі закладу загальної середньої освіти як відкритої соціально-педагогічної системи в контексті профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів моделі взаємодії соціального педагога із сім'єю можна поділити за декількома параметрами. Залежно від поведінки сім'ї обдарованого учня у складних життєвих обставинах: модель позитивного функціонування сім'ї («сім'я – суб'єкт»); модель перетворення сім'ї на клієнта соціально-педагогічної діяльності («сім'я – клієнт»). У межах роботи із сім'ями обдарованих дітей із дисгармонічним типом розвитку: модель «Консалтинг»; модель «Патернат»; модель «Ризик-едвайзер». Залежно від характеру причин, які провокують проблеми в дитячо-батьківських відносинах: діагностична, соціальна, психологічна (психотерапевтична) і педагогічна моделі. Залежно від тривалості соціально-педагогічної взаємодії із сім'єю: довготривалі (психосоціальна) і короткотривалі (кризово-інтервентна, проблемно-орієнтована) моделі роботи.

Перспективою подальших досліджень є визначення умов взаємодії соціального педагога із сім'єю в контексті профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів закладів загальної середньої освіти різного типу, за яких сімейна система буде адаптивною, незважаючи на наявність труднощів і криз; розроблення профілактичної програми, спрямованої на формування стійкості обдарованого учня до різних негативних проявів у поведінці, одним із напрямів якої буде укріплення потенціалу сім'ї, її ресурсних можливостей з урахуванням цих умов.

Список використаної літератури:

1. Антипова Е. Модель взаимодействия учрежденной образования и семьи в формировании педагогической культуры родителей. *Вектор науки ТГУ*. 2012. № 1 (8). С. 34–37.
2. Вакуленко О. Теоретические аспекты социально-педагогической деятельности с семьями «группы риска». *Вестник Шадринского государственного педагогического института*. 2014. № 4 (24). С. 159–163.
3. Воднева Г. Взаимодействие школы и семьи как условие повышения эффективности воспитательной системы. *Современное образование Витебщины*. 2014. № 4 (6). С. 61–68.
4. Горленко В. Модели продуктивного взаимодействия социального педагога с семьей. *Проблемы та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії* : матеріали XIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, Переяслав-Хмельницький, 29–30 квітня 2015 р. Переяслав-Хмельницький, 2015. С. 215–218.
5. Журба Н. Организация работы педагога-воспитателя с одаренными детьми : учебно-методическое пособие. Челябинск : Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2012. 168 с.
6. Иванова Ю. Сущность и модели социального сопровождения одаренных детей. *Инновационные педагогические технологии* : материалы IV Международной научной конференции, Казань, май 2016 г. Казань : Изд-во «Бук», 2016. С. 252–253.
7. Кирпич С. Модель взаимодействия педагогов и родителей в контексте формирования духовно-нравственных ценностей молодежи. *Социальная и психолого-педагогическая помощь семье: опыт, проблемы, перспективы* : материалы Международной научно-практической конференции, Минск, 16 марта 2017 г. / отв. ред. В. Мартынова. Минск : Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка, 2017. С. 235–239.
8. Острянюк Т. Педагогічні умови професійної взаємодії соціального педагога у загальноосвітньому навчальному закладі. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 14. С. 238–252.

9. Саралиева З. Социально-психологическая субъектность и компетентность семьи. *Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского*. 2002. № 1. С. 192–200.
10. Социальная педагогика : курс лекций / под общей ред. М. Галагузовой. Москва : Гуманит. изд. центр «Владос», 2000. 416 с.
11. Социальная педагогика: учебник для академического бакалавриата / под ред. В. Загвязинского, О. Селивановой. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Юрайт, 2016. 448 с.
12. Соціально-педагогічна та соціальна робота з різними категоріями клієнтів : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. Краснова та ін. ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. 408 с.
13. Филипова А. Семейные практики защиты детства. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*. 2015. Вып. 2 (22). С. 81–87.
14. Шморгун Л. Менеджмент організацій : навчальний посібник. Київ : Знання. 2010. 452 с.
15. Якина Ю. Модель подготовки родителей младших школьников к взаимодействию с одаренным ребенком. *Казанский педагогический журнал*. 2016. № 5 (118). С. 184–189.

Stepanenko V. Models of social teacher interaction with family in the deviant behavior prevention of gifted pupils

The article reveals the peculiarities models of interaction between a social teacher and a family in the context of gifted pupils' deviant behavior prevention in secondary school. Models of social teacher interaction with a family as examples of conceptual practical approaches to understanding the essence of family problems, establishing contacts with parents, finding effective ways of cooperation reviewed.

The interaction presented as an activity, connection of the subjects in the socio-pedagogical process, the organization of their joint activities in conditions of openness, coordination of motives and ways achieving the goal, which ultimately provides a certain product of joint activities.

It was determined that the choice a model of social teacher interaction with family is determined by family problems, individual characteristics of the family situation, the specialist's capabilities, experience, qualifications and available prerequisites. It will contribute to the successful adaptation and self-realization of the gifted pupils in secondary school, family and beyond their limits. It will form a gifted pupil' resistance to various negative environmental influences.

Certain indicators the social teacher choice of model interaction with the family in the deviant behavior prevention of gifted pupils defined. It is the independence of the model from implementation in any type of general secondary education institution, openness and dynamism of the model. Attention is paid to the direction of the social teacher work to increase the level of gifted child' family social subjectivity.

The interaction of the social teacher with the family for the deviant behavior prevention of gifted pupils in the framework of the institution general secondary education model as an open social-pedagogical system disclosed. In this context, several parameters of the models separation interaction between the social teacher and family highlighted. This is the behavior of the gifted pupil's family in difficult life circumstances. This is work with families of gifted children with a disharmonious type of development. This is nature reasons provoking problems in relations between parents and children. This is the duration of social and pedagogical interaction with the family. Some tendencies of searching for ways to improve the model of a general secondary education institution as an open social-pedagogical system identified.

Key words: *gifted pupil, family, secondary school, social teacher, prevention, deviant behavior, model, interaction.*

Т. Б. Суржук

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методик початкової освіти
Рівненського державного гуманітарного університету

О. С. Ткачук

старший викладач кафедри теорії і методик початкової освіти
Рівненського державного гуманітарного університету

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА КРАЄЗНАВЧОМУ МАТЕРІАЛІ

Стаття є дослідженням формування мовної та комунікативної компетентностей на уроках української мови в початкових класах. Цілі наукової розвідки – проаналізувати особливості формування мовної та комунікативної компетентностей учнів початкової школи на краєзнавчому матеріалі. У статті визначено місце краєзнавства у формуванні освітніх компетентностей учнів.

Окреслено оптимальні способи та методи формування мовної та комунікативної компетентностей на краєзнавчому матеріалі, а саме комплексного й інтеграційного підходів у навчанні, застосування інноваційних технологій. Визначено вихідний принцип конструювання комплексних вправ – принцип єдності на всіх етапах пізнання двох взаємопов'язаних процесів: засвоєння мовних знань; оволодіння вміннями використовувати мовні засоби для вираження власної думки. Цим вихідним принципом взаємопов'язаного оволодіння мовою й мовленням як єдиним цілим зумовлюються зміст і засоби навчання. Обґрунтовано зміст комплексних вправ, методи та прийоми їх застосування. Описано психолого-педагогічні методичні умови активізації творчого потенціалу учнів, що сприяє підвищенню якості мовної освіти. Ці умови полягають у таких положеннях: застосування технології поєднання предметного навчання з інтегрованими курсами; використання внутрішньо-предметних і міжпредметних зв'язків; доцільний добір компетентнісних і комплексних вправ у навчанні української мови; використання засобів краєзнавчого матеріалу на уроках української мови; упровадження в урок інноваційних методів і прийомів навчання. Поєднання матеріалу із краєзнавства й української мови сприяє більшій інформативності занять.

Отримані результати проведеного дослідження можуть бути використані у процесі вивчення цієї проблеми на більш високому науковому рівні. Надалі варто звернути увагу на використання сучасних методів та інструментів у процесі формування мовної та комунікативної компетентностей на уроках української мови в початкових класах. Узагальнені матеріали можуть бути використані вчителями початкової школи під час планування заходів із формування мовної, комунікативної та краєзнавчої компетентностей учнів із використанням різних видів інтеграції. Автори сподіваються, що матеріал статті зацікавить усіх, хто навчає української мови в початковій школі, і допоможе в повсякденній педагогічній діяльності.

Ключові слова: освітній процес, мовна та комунікативна компетентності, краєзнавство, інтеграція, компетентнісні та комплексні вправи, технології, учні.

Постановка проблеми. Переорієнтація процесу навчання молодших школярів на компетентнісну освіту передбачає досягнення конкретних практичних результатів у розвитку сучасного учня. Для ефективного впровадження в педагогічну практику компетентнісно орієнтованої стратегії навчання традиційної педагогіки недостатньо, тому сьогодні ефективно використовують інноваційні педагогічні моделі.

Знання, уміння і навички, яких набувають учні у школі, важливі. Водночас актуальності набуває поняття компетентності учня, яка визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентності є індикаторами, що дозволяють визначати готовність учня до життя, його подальшого особистого розвитку і до активної участі в житті суспільства.

Компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці.

Комунікативна компетентність у науці розглядається як здатність індивіда налагоджувати та підтримувати необхідні контакти в соціумі, як сукупність знань, умінь та навичок у сфері вербальних і невербальних засобів для адекватного сприйняття та відображення дійсності в різноманітних ситуаціях спілкування. Спілкування (комунікація) між людьми – важливий і вихідний момент досліджень філософів, психологів, лінгвістів, лінгводидактів (С. Абрамович, Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, Н. Бунаков, Ф. Буслаєв, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Гойхман, Е. Голобородько, Т. Донченко,

М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, Л. Мацько, М. Пентиліук, І. Стернін, О. Хорошківська).

Мовна компетентність – це знання учасниками спілкування комунікації мови, тобто мовних законів, правил, за якими формуються правильні мовні конструкції та повідомлення, здійснюється їх трансформація.

Компетентнісний підхід став освітньою відповіддю на актуальні потреби сучасного суспільства.

Термін «інтеграція» означає «об'єднання», «поєднання». У педагогічних технологіях «інтеграція» застосовується в декількох значеннях: інтеграція змісту освіти (концепція В. Серікова), концепція внутрішньопредметної інтеграції (В. Загвязинський), укрупнення дидактичних одиниць (П. Ерднієв), технологія інтегрування навчальних предметів (Л. Артем'єва, В. Гаврилюк, М. Махмутов), поєднання в єдине ціле виховання і навчання, навчання і праці, зусиль школи і суспільства (В. Семьонов).

Основоположним принципом розвитку сучасних освітніх систем стає принцип інтеграції. Сутність цього принципу – розуміння умовності розмежування природничо-наукових і гуманітарних знань на окремі освітні галузі, прагнення до створення синтетичних, інтегрованих систем знань, які дають учням уявлення про цілісність картини світу.

Одним зі шляхів удосконалення мовної освіти молодших школярів є реалізація вимог Типових освітніх програм [5], розроблених відповідно до Державного стандарту початкової освіти [5], за принципами взаємопов'язаного формування в кожній освітній галузі ключових і предметних компетентностей; можливостей реалізації вчителем змісту освіти через предмети або інтегровані курси; творчого використання вчителем програм залежно від умов навчання.

Створення умов для формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості є одним із важливих завдань навчання української мови учнів початкових класів. Це завдання реалізується через мовно-літературну освітню галузь, метою якої є розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, формування ключових, комунікативної та читацької компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву; розвиток емоційно-чуттєвого досвіду, мовленнєво-творчих здібностей [5].

Громадянські та соціальні компетентності також належать до ключових компетентностей Державного стандарту. У процесі формування в молодших школярів цілісного образу світу вчитель має подбати про те, щоби діти досягнули незаперечну істину: цінність людської особистості залежить від якості ціннісних орієнтацій, яких вона

дотримується. Серед них – пізнання свого краю, історії, символів держави, внесок українців у світові досягнення.

У початковій школі закладаються основи світогляду дитини, виховується любов до рідного краю, повага до свого народу. Одним із засобів, що допомагають успішному вирішенню цих завдань, є краєзнавство з його невичерпними можливостями для навчання і виховання учнів. Використання краєзнавчого матеріалу на уроках української мови сприяє вирішенню спільних проблем навчання і виховання учнів, що стоять перед українською школою на сучасному етапі. Програмні питання вивчення української мови, за якими вивчається не лише матеріал підручника, а й безпосередньо навколишня дійсність учнів, засвоюються значно міцніше.

Ураховуючи інтегрований характер кожної компетентності, в освітньому процесі необхідно використовувати внутрішньопредметні і міжпредметні зв'язки, які сприятимуть цілісності результатів початкової освіти та перенесенню умінь у нові ситуації, є передумовою використання інтегрованих курсів та інтегрованих уроків [3].

У сучасних учнів пізнавальний інтерес знижується, тому завдання педагога полягає в пошуку шляхів підвищення мотивації до навчання. Специфіка навчання вимагає від учнів підготовки до уроків, тому необхідно створити такі умови, які допомагають учням у виконанні завдань різних видів, стимулюють їхню пізнавальну активність. Для цього на уроках української мови в початкових класах доцільно використовувати матеріал своєї місцевості. У сучасній навчально-методичній літературі важко знайти цілісний набір засобів, прийомів і методів, що дозволяють удосконалювати технологічність цього процесу. Отже, виявляється суперечність між необхідністю підвищувати пізнавальну активність учнів і недостатньою технологічною розробленістю цього процесу в умовах традиційного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питаннями формування компетентності цікавилися такі вчені, як: Н. Гончарова, Е. Зеєр, І. Зимня, Е. Ісаєва, Н. Московська, А. Рибаківа, О. Селевко, А. Хуторської, Є. Шорт, Дж. Равен та інші. Проблеми визначення ролі і місця краєзнавчої роботи в навчально-виховному процесі учнів початкової школи вивчали багато науковців. Серед них О. Лиховид, В. Матіяш, Т. Міщенко, В. Обозний, О. Пірожкова, Ю. Руденко, М. Стельмахович, В. Струманський та ін.

Мета статті – проаналізувати особливості формування мовної та комунікативної компетентностей на краєзнавчому матеріалі. У статті визначено місце краєзнавчого матеріалу у формуванні освітніх компетентностей учня. Об'єктом дослідження визначено інтеграційну діяльність на

уроках української мови у процесі освоєння переваг компетентнісного підходу в освіті. Предмет дослідження – формування мовної та комунікативної компетентностей на уроках української мови в початкових класах на краєзнавчому матеріалі.

Виклад основного матеріалу. Актуальність проблеми соціалізації учня засобами мовного краєзнавчого матеріалу зумовлюється процесом реформування національної системи освіти, піднесення ролі української мови в суспільстві, виховання молодого покоління на культурно-історичному досвіді рідного регіону. З огляду на це, сучасна школа потребує розроблення і впровадження таких форм і методів роботи, які відповідали б потребам розвитку особистості, сприяли б розкриттю її духовно-емоційних, розумових, естетичних здібностей. Саме матеріал з історії рідного краю викликає в учнів особливу зацікавленість, спонукає до глибшого пізнання й дослідження. Завдяки поєднанню матеріалу уроків української мови і літературного читання із краєзнавчим матеріалом, що підпорядковані одній темі, уроки набувають більшої інформативності, сприяють розширенню світогляду, формують логічне мислення і мовлення.

Важливою дидактичною умовою, що забезпечує ефективне використання краєзнавчого матеріалу на уроках у початкових класах, є врахування його взаємозв'язку з основним програмним матеріалом. Для ефективної роботи на уроках української мови важливо виділити теми та розділи, сприятливі для насичення їх краєзнавчим матеріалом. Краєзнавчий матеріал, який планується використати на уроці української мови, подається у формі текстів, словесних описів, ілюстрацій, фотографій, картин. З метою забезпечення принципу науковості у відборі краєзнавчого матеріалу варто використовувати різноманітні інформаційні джерела: енциклопедії, визначники рослин і тварин, місцеві періодичні видання, науково-пізнавальні твори, повідомлення місцевого радіо та телебачення. Важливо відшукати потрібний матеріал відповідно до теми уроку та пізнавальних інтересів учнів, адаптувати його до освітнього процесу початкової школи. Критерій систематичності у відборі краєзнавчого матеріалу має забезпечуватися через регулярний характер цього процесу і використання краєзнавчих відомостей у системі уроків. Відібраний до уроку краєзнавчий матеріал має бути доступним, посильним для молодших школярів, не переобтяженим зайвою інформацією.

Способи опрацювання його різноманітні: розповідь учителя, короткі повідомлення школярів, бесіда з опорою на наочні посібники краєзнавчого характеру, виконання комплексних і компетентнісних вправ. Компетентнісні вправи характеризуються цілісністю системи завдань, доступних

для учнів певної вікової категорії; раціональністю співвідношення завдань для тренування і творчого використання; передбаченням використання парної, групової, фронтальної, індивідуальної роботи; включенням завдань на вільний вибір [4].

Визначальним у методиці виконання комплексних вправ є те, що будуються вони на основі зв'язних текстів та програмують таку постановку завдань, яка спонукає дітей до словесної творчості та водночас націлює на виконання лексичних, граматичних, правописних завдань [2].

Вихідний принцип конструювання комплексних вправ – принцип єдності на всіх етапах пізнання двох взаємопов'язаних процесів: засвоєння мовних знань; оволодіння уміннями використовувати мовні засоби для вираження власної думки. Цим вихідним принципом взаємопов'язаного оволодіння мовою й мовленням як єдиним цілим зумовлюються зміст і засоби навчання.

Обґрунтовуючи зміст комплексних вправ і методи, прийоми їх застосування, виходимо з головної мети початкової мовної освіти – допомогти учням оволодіти способами пізнання, уміннями вживати мовні засоби в різних видах і сферах мовленнєвої діяльності; пробуджувати бажання творити радість, добро людям, рідному краю, сприяти становленню національної свідомості [1].

Наведемо приклад опрацювання комплексної вправи під час вивчення морфологічного матеріалу на уроці української мови в четвертому класі.

Істотно новим в опрацюванні морфологічного матеріалу у третіх – четвертих класах є те, що змінюється сам зміст первинного блока знань про частини мови: він уводиться у процес пізнання – у взаємозв'язках із зовні схожими поняттями – спільнокореневими словами, омонімами, синонімами, антонімами.

Емоційно-образне унаочнення розробляється найчастіше на краєзнавчому матеріалі.

Розглядаючи ту чи іншу частину мови та її граматичні категорії і форми, наголошуємо на мовленнєвих функціях морфологічних форм: для чого вони слугують у мовленні, на їхніх виражальних можливостях, розкритті синтаксичної ролі.

Проілюструємо сутність цього методичного підходу фрагментом уроку в четвертому класі.

Завдання уроку: з'ясувати, за якими ознаками розрізняємо частини мови.

Перед читанням тексту учитель повідомляє про уявну екскурсію рідним містом. Демонструє ілюстрації чи фотографії сучасної вулиці Симона Петлюри. Під час бесіди діти виконують завдання, відповідають на запитання:

– Які колишні та сучасні будівлі є на вулиці Симона Петлюри? Розкажи про одну з них.

– Прочитай текст. Добери до нього заголовок. Визнач у тексті зачин, основну частину і кінцівку.

Сучасний рівнянин, мабуть, вже не пам'ятає такого закладу, як театр Зафрана. Це й не дивно. Давно його зруйнували.

Театр Зафрана, що потім став кінотеатром, урочисто відкрився 2 лютого 1908 р. Тоді це була найкрасивіша споруда міста. Знаходилася будівля на вулиці Гоголівській. Це – сучасна вулиця Симона Петлюри. У залі театру легко могла розміститися доволі значна кількість глядачів. Адже він має сімнадцять лож, вісімнадцять рядів крісел, два ряди балконів і три ряди галереї. Як зазначає у своїй книзі «Вулицями Рівного» дослідник Олена Прищепя, театр мав велику популярність серед рівнян, оскільки на його сцені успішно виступали відомі на той час актори. У багатьох виставах грав рівненський художник та викладач Георгій Косміади. У театрі Зафрана урочисто відзначались і головні міські події.

Саме з будинку на тогочасній вулиці Гоголівській розпочалася історія рівненських кінотеатрів. Відомо, що згодом на місці театру побудували Народний дім (за Л. Леоновою).

Довідка:

ложа – відділені перегородками місця для кількох глядачів у театральній залі;

галерея – верхній ярус театру з дешевими місцями.

– Зі складів утвори слова. До яких частин мови належать ці слова?

По пулярність, по пуляр ний, по пу ля ризу ва ти, по пулярно.

– Як ти це визначив?

– Простежимо за «життям» частин мови в тексті.

– Визнач речення, у яких є *іменники*, вжиті в місцевому відмінку однини. Як змінюються іменники? Яка частина слова служить для зв'язку слів у реченні?

– Знайди в тексті *прикметники* із закінченням *-а, -і*. Самостійно добери до них іменники.

– Чи увійшли до групи прикметників слова: *(у) залі, доволі, була?* Чому?

– Постав на місце всі *дієслова*.

Сучасний рівнянин вже ... театр Зафрана. Давно його ...

Колись це ... найкрасивіша споруда міста. ... будівля на сучасній вулиці Симона Петлюри. Театр ... великою популярністю серед рівнян. На його сцені ... відомі на той час актори. У театрі Зафрана ... і головні міські події.

Не пам'ятає, зруйнували, була, знаходилася, користувався, виступали, відзначались.

– У якому часі вживаються дієслова? Визнач рід дієслів минулого часу. Чи можна це зробити у дієсловах теперішнього часу

– Знайди в тексті *прислівники*.

– На які питання відповідають прислівники?

З якою частиною мови найчастіше пов'язуються прислівники?

– Випиши з тексту дієслова із прислівниками.

Постав питання до прислівників.

– З якою частиною мови найчастіше пов'язуються прикметники? Наведи приклади з тексту.

– Добери до прислівників споріднені прикметники, а до прикметників споріднені прислівники. Познач основу в усіх словах.

– Зроби висновок, за якими ознаками розрізняються частини мови.

– Склади речення за такими вказівками:

– перше слово – «народний»;

– друге слово має рід, число, змінюється за відмінками, споріднене до слова «домовий»;

– третє – змінюється за часами, числами, споріднене до слова «будівля»;

– четверте – має рід, число, змінюється за відмінками, споріднене до слова «місцевий»;

– п'яте – змінюється за родами, числами, відмінками, споріднене до слова «відати»;

– шосте – має рід, число, змінюється за відмінками, споріднене до слова «театральний».

(Народний дім побудували на місці відомого театру).

– Склади речення. Сам зашифруй слова так, як у восьмому завданні до тексту. Перевір, чи зможе твій товариш записати речення.

– Поспостерегай за спорудами в нашому місті. Які з них, на твою думку, особливо привабливі? Чому?

Для молодших школярів посильними і цікавими є не лише спостереження за вільно обраними краєзнавчими об'єктами і розповіді про них, а й залучення учнів до самостійного пошуку і добору особистісно значущої краєзнавчої інформації.

Наведемо приклади ігрового мовно-літературного матеріалу, що можна використати на уроках інтегративного змісту.

Мовленнєво-дидактичні ігри.

– Прочитай і викресли зайві слова. Завдання: склади речення про Рівне з вибраних слів. Простеж, щоб слова, які залишилися, вживалися у правильних граматичних формах. ТЕАТР, ВІДПОЧИВАТИ, МАЙДАН, НЕЗАЛЕЖНОСТІ, ЛЯЛЬКИ, ПТАШКИ, ПРАЦЮВАТИ, ЩО РОЗТАШОВАНИЙ, КНЯЗЬ, ВОЛОДИМИР, НА, ТЕАТРАЛЬНА, ПЛОЩА, ВУЛИЦЯ, СИМОН, ПЕТЛЮРА, КІНОПАЛАЦ, ЗАПРОШУВАТИ, ГЛЯДАЧІ (Театр ляльок, що розташований на вулиці Симона Петлюри, запрошує глядачів).

– Склади переплутались. Завдання: утвори зі складів назви рівненських вулиць: ко – Пар – ва; ва – ко – Зам; на – Шкіль; да – Гай – цька – ма; бор – на – Со; а – рів – ві – А – то; ка – чен – Шев; во – Ско – ди – ро; кут – ська – сів – Ба.

– На якій із вулиць ти ще не був? Які вулиці ти знаєш добре?

– Знайди пару:

площа	«Мир»
кінопалац	Шевченка
готель	«Авангард»
озеро	Театральна
пам'ятник	Свято-Воскресенський
собор	Незалежності
майдан	Шевченку
парк	Басівкутське
стадіон	«Україна»

Прочитай пари слів, що утворилися.

– Виправ помилки. Четвертокласник Василько Грамотій забув, що між словами треба робити інтервали, ставити розділові знаки. Він записав текст так:

МоєріднемістоРівнеТутянародивсяживуходжу дошколиТутживемояродинадрузіМеніподобєтьсяце містоВньомубагатогарнихвулицьспорудЄтеатрикінотеатрбібліотекисоборипам'ятникиАленавіттьодіколибвсьогоцьогонебулоявсеоднолюбивби-своєріднемістобовононайкращенаЗемлі.

– Що написав учень?

– Гра «Чомучка». Завдання полягає у продовженні і завершенні речень так, щоб утворилися речення-пояснення:

Наше місто називається Рівне тому, що ...

Наше місто має давню історію тому, що ...

Наше місто бурштинове тому, що ... тощо.

– Сенкан.

1. Тема: іменник. Наприклад, *Рівне*.

2. Опис теми. Дібрати два прикметники до вказаного іменника. Наприклад, *рідне, дороге*.

3. Три дієслова. Наприклад: *милує, приваблює, чарує*.

4. Скласти речення із чотирьох слів. Наприклад: *Рідне місто чарує красою*.

5. Дібрати слово-синонім до теми. Наприклад, *Батьківщина*.

Вікторини.

– Проведи домашню вікторину. Залучи до неї членів своєї сім'ї. Для цього самостійно підготуй запитання. Скористайся такими підказками:

Коли Рівне

Де Рівне

Хто Рівного

Як ... Рівне

Скільки в Рівному

– Доповни вікторину, самостійно складеними запитаннями.

Вікторина «Чи знаєш ти своє місто? Потрібно дати відповіді на запитання, що стосуються історії і сьогодення Рівного.

Різноманітна і неформальна краєзнавча діяльність може перетворити достатньо рутинний навчальний процес на творчу потребу, зробити урок цікавим і привабливим. Краєзнавча робота сприяє активізації знань, умінь, навичок

школяра, їх практичному використанню у взаємодії з довкіллям та суспільством; стимулює потреби учнів у самореалізації, самовираженні у творчій особистісно та суспільно значущій діяльності.

Уведення компетентностей у нормативну і практичну складову частину освіти дозволяє вирішити проблему, типову для української школи, коли учні можуть добре володіти набором теоретичних знань, але відчувають значні труднощі в діяльності, що вимагає використання цих знань для вирішення конкретних життєвих завдань чи проблемних ситуацій. Формування мовної, комунікативної і краєзнавчої компетентностей не може відбуватися успішно без урахування досліджень із психології і педагогіки особистості, основ особистісно-діяльнісного підходу, проблемного підходу в навчанні, теорії застосування інноваційних технологій, проєктної та дослідницької діяльності. Проблемне навчання забезпечує розвиток розумових здібностей учня, його загальний розвиток і формування переконань, виробляє власне активне ставлення до навколишньої дійсності. Створені психолого-педагогічні методичні умови активізують творчий потенціал учнів, що сприяє підвищенню якості мовної освіти. Ці умови полягають у таких положеннях: 1) застосуванням технології поєднання предметного навчання з інтегрованими курсами здійснюється використання внутрішньо-предметних і міжпредметних зв'язків, які сприяють цілісності результатів початкової освіти; 2) доцільним добром компетентнісних і комплексних вправ у навчанні української мови забезпечується формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів; створюються умови для формування в учнів стійкого інтересу до навчання, розвитку логічного та критичного мислення, індивідуальних творчих здібностей і орієнтації в інформаційному просторі; 3) використанням засобів краєзнавчого матеріалу на уроках української мови зумовлюється розвиток пізнавального інтересу учнів, вияв їхньої ініціативи та самостійності; виховання любові до рідного краю і бажання його вивчати; 4) упровадженням в урок інноваційних методів і прийомів навчання гармонізується діяльнісний результат освітнього процесу із ціннісним. Активізувати творчий потенціал учнів можна завдяки комплексному впровадженню зазначених умов.

Висновки і пропозиції. Складні процеси, що відбуваються сьогодні в нашій державі, зумовлені суперечностями соціального, економічного та політичного становлення, висувають важливе завдання для освіти – формування компетентної особистості, здатної до творчої самореалізації, до навчання впродовж усього життя.

Система освіти повинна орієнтуватися на особистість, яка буде відзначатися самостійністю, самодостатністю та творчою активністю.

Формування мовної та комунікативної компетентностей учнів початкових класів на краєзнавчому матеріалі дає можливість учителеві впливати на розвиток в учнів мотивації до навчання мови, підвищувати їхню пізнавальну активність на уроках і в позаурочній діяльності, формувати дослідницькі вміння, навчати працювати в якісно новому освітньому середовищі.

Запропоновані вправи – це лише орієнтир, який учитель, використовуючи потенціал учнів, може застосовувати і в подальшому будувати інтегровані уроки.

Узагальнені матеріали можуть бути використані вчителями початкової школи у процесі планування заходів із формування мовної та мовленнєвої компетентностей молодших школярів на краєзнавчому матеріалі.

Список використаної літератури:

1. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 класи. Київ : ТД «Освіта-центр +», 2018. 240 с.
2. Початкова освіта : методичні рекомендації щодо використання в освітньому процесі Типової освітньої програми; методичні коментарі провідних науковців інституту педагогіки НАПН України щодо впровадження ідей Нової української школи в початковій освіті. Київ : УОВЦ «Оріон», 2018. 160 с.
3. Рівне – місто моє : краєзнавчий матеріал. Луцьк : Волиньполіграф, 2017. 300 с.
4. Коваль Г. Методика викладання української мови. Тернопіль : Астон, 2008. 287с.
5. Варзацька Л. Українська мова й мовлення. Розвивальне навчання в початкових класах. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2012. 360 с.

Surzhuk T., Tkachuk O. Development of verbal and communication competencies in elementary classroom when using regional history educational materials

The article presents analysis of verbal and communication competency development in the process of teaching Ukrainian language in elementary classroom. Purpose of presented research is to analyze development of verbal and communication competencies when using regional history educational materials. The article emphasizes importance of local lore and regional history as study materials for development of elementary student basic academic competencies. The article suggests optimal methods and practices for development of verbal and communication competencies when using regional history educational materials, specifically: use of comprehensive and integrated lesson plans and application of innovative technologies.

The authors suggest that quality of education process is greatly improved by fostering special creative environment. Conditions of creative environment are: 1) combined technology of content learning with integrated lesson materials to highlight cross-curriculum connections to achieve comprehensive results in elementary education; 2) deliberate assignment selection to develop basic academic competencies, critical thinking, individual interests and abilities to process and summarize information, and to spark and to maintain student interest in learning; 3) use of local history materials to study Ukrainian language to form intrinsic motivation, initiative and self-reliance in the education process; 4) innovative methods and techniques to encourage practical experiential learning rooted in local history. The authors argue that creative environment plays a significant role in activating of student creative potential.

Research results may be used as input for further studies on the topic. The authors encourage future research in application of advanced methodologies and techniques for development of verbal and communication competencies while mastering Ukrainian language in elementary school classroom. Aids and materials developed in this study may be used by elementary school educators for developing integrated classroom curriculum and planning educational events for development of verbal, communication and local history competencies.

Key words: *education process, elementary classroom, verbal and communication competency, local history, integration, study materials for elementary classroom, education technology, students.*

В. В. Юрженко

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії і методики технологічної освіти та комп'ютерної графіки
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

ДИХОТОМІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТОВОГО ПОЛЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

У статті розкривається пропозиція щодо нового бачення як синтезу понятійних полів систем з антиномії – дихотомії «технократичний підхід – культурологічний підхід» до формування змісту, структури й очікуваних результатів технологічної освітньої галузі, знаходження нового можливого вектора розвитку на рівні методології і дидактики.

Визначаються рівні засвоєння техніко-технологічних знань, умінь і навичок. Обґрунтовується вибір шаблів засвоєння і необхідність дотримання цих рівнів під час відбору змісту предметного поля цієї галузі відповідно до завдань сучасної освіти. Вказується на те, що це має відбуватися на рівнях, які відповідають техніко-технологічній компетентності в контексті вподобань і перспектив розвитку самого учня.

Техніко-технологічна культура, як і проєктно-технологічна культура у сфері технологічної шкільної освіти, розглядаються як елементи реалізації творчого потенціалу кожного учня, спрямованого на вмотивоване перетворення довкілля, що характеризується єдністю процесів ознайомлення з новою інформацією і творчим її застосуванням під час роботи над проєктом, тобто засвоєння культурно-історичного, соціального досвіду людства на основі оволодіння знаннями про технічні об'єкти і технологічні процеси, операціями проєктування, технології виготовлення, рефлексії.

Поєднання технознавчої і культуротворчої парадигм технологічної освіти обґрунтовується автором на основі синтезу понять з антиномії «технократичний підхід – культурологічний підхід», коли дихотомія працює не на розведення понятійних систем, а на синтез й інтеграцію цих двох понятійних полів.

Вектор розвитку технологічної освіти в закладах загальної середньої освіти України відображено як емпірично доведені рівні техніко-технологічної компетентності, що засвоюються учнями.

Підтверджена думка про те, що досягнення позитивного балансу екстеріоризаційних зовнішніх та інтеріоризаційних внутрішніх чинників, які активізують і спрямовують навчання, є метою системи управління освітнім процесом, основою корекції змісту, форм і методів навчання.

Ключові слова: антиномія – дихотомія «технократичний підхід – культурологічний підхід», техніко-технологічна компетентність, проєктно-технологічна компетентність, знання, уміння, навички, рівні, мотивація, екстеріоризація, інтеріоризація.

Постановка проблеми. Науковці, які вивчають питання сучасного етапу технологічної освіти, визначають в основному два підходи до природи формування змісту технологічної освітньої галузі. Таке її бачення маємо з педагогічної спадщини минулого століття, коли жорстко виокремлювали сегменти технологічної освіти (трудова навчання, виховання, ручна праця тощо), називаючи один підхід технократичним, інший – культурологічним. Перший концентрує увагу на технічних засобах та способах їх використання, за допомогою яких людина формує ноосферне навколишнє середовище. Другий – розглядає технологічну освітню галузь як елемент культурно-історичного і соціального розвитку суспільства і виробництва.

Обидва підходи до формування змісту технологічної освітньої галузі вважаються антагоністичними і формують антиномію – дихотомію «технократичний підхід – культурологічний підхід». Однак таке бачення на нинішньому етапі розвитку галузі є невиправданим і антиконструктивним,

оскільки створює умови для асистемного бачення проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В історії технологічної освіти існували часи, коли занадто захоплювалися технократичною (політехнічною) складовою частиною технологічного навчання. На теренах Російської імперії, частиною якої була тоді й Україна, такий підхід формувався в епоху розвитку індустріального суспільства, тобто від початку ХХ ст. до 80-х рр. Згодом на зміну одній концепції прийшла інша, змінилися й наукові погляди на протилежні. І такі вчені, як В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, Л.В. Занков, О.М. Леонтьєв, І.Я. Лернер [6, с. 167–171], на основі культурно-історичної теорії Л.С. Виготського створили і сформулювали новий підхід до означення змісту як нове дидактичне бачення, що визначає суть змісту освіти як педагогічно адаптований досвід людства, відповідний за структурою людській культурі. В Україні до цього бачення додалися ще й дослідження науковців у сфері розвитку націо-

нальної самосвідомості, місця України в контексті світової цивілізації та її впливу на особливості формування змісту технологічної освітньої галузі (Д.О. Тхоржевський та ін.) [5]. Однак такий погляд і такий підхід також мають недоліки. У тому стані, який нині маємо на етапі розвитку технологічної освіти, важливо поєднувати риси обох підходів, і дихотомія «технократичний підхід – культурологічний підхід» [3; 7; 8] має дати таку фуркацію в системі розвитку змісту технологічної освіти, яка створить зовсім новий вектор її розвитку.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є обґрунтування нового підходу як синтезу понятійних полів систем з антиномії – дихотомії «технократичний підхід – культурологічний підхід» у єдиний вектор розвитку технологічної освітньої галузі.

Виклад основного матеріалу. Технократичний підхід у нинішньому розумінні не обмежує сферу технологічної освітньої галузі областю матерії, енергії й інформації, а пропонує розглядати її в загальному, культурологічному сенсі в різних областях практичної діяльності людини, об'єднуючись таким чином у синтетичну дихотомію «технократичний підхід – культурологічний підхід» і використовуючи всі її інтеграційні можливості. У цьому сенсі технологічна освітня галузь як система наукових знань, на відміну від її галузевого розуміння, відображає способи і засоби діяльності людини в різних сферах зі створення матеріальних і духовних цінностей.

У даному науковому пошуку розглядається питання формування змісту технологічної освітньої галузі саме в аспекті технократичного бачення як одного із двох підходів (культурологічного), що своїми інтегративними синтетичними процесами, у всій повноті їх взаємодії, дає змогу сформувати новий вектор розвитку технологічної освіти в закладах загальної середньої освіти України.

У процесі формування техніко-технологічної (технократичної) і проєктно-технологічної (культурологічної) компетентностей, які формуються водночас як предметні, так і загальнокультурні, особлива увага приділяється вмінню формулювати визначення понять зі змістового поля цієї сфери, оскільки основними його критеріями є глибинність їх розкриття, саме тому є доцільним для підсумкового оцінювання застосувати критерій «повнота знань». Під повнотою знань розуміється об'єм знань про кожний об'єкт, явище, поняття, що вивчається [1, с. 14]. Сама повнота знань, умінь і навичок як елементів компетентності – це відносний і досить суб'єктивний критерій, тому важливо точно визначити його показники.

Індикатором сформованості техніко-технологічної компетентності вважається засвоєння базових, реперних понять зі змістового поля техніко-технологічної культури, їх засвоєння та досвід у сфері техніко-технологічної діяльності. Визначення пов-

ноти техніко-технологічної компетентності відбувається шляхом оцінювання результатів роботи за творчими проєктами та через тестування з використанням завдань різної складності на вказаних нижче трьох рівнях засвоєння.

Для оцінювання техніко-технологічної діяльності як основи техніко-технологічної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти визначено такі критерії:

- рівень засвоєння інтегрованих техніко-технологічних знань і способів їх застосування;
- рівень сформованості техніко-технологічних умінь;
- рівень розвитку техніко-технологічного мислення;
- рівень техніко-технологічної поведінки;
- рівень мотивації щодо ознайомлення з техніко-технологічною інформацією.

Варто зупинитися на чіткому визначенні термінів, що входять у понятійну систему компетентності. На думку дидактів, знання – це адекватно закарбований у пам'яті людини результат когнітивного (пізнавального) процесу особистості та способи (правила) її діяльності у знаковій, мовній, образній формі. У процесі оцінювання рівня сформованих в учнів знань ураховується їхній обсяг (повнота, глибина, міцність), усвідомленість (самостійність суджень, обґрунтованість відповідей, системність). Ефективність засвоєння техніко-технологічних знань оцінюється за такими параметрами: відтворення знань на понятійно-категоріальному рівні; використання знань у стандартних типових ситуаціях, що відповідає фундаментальному рівню. Рівні знань розрізняються таким чином: прикладний (високий) – знання техніко-технологічних законів, закономірностей, об'єктів та суб'єктів виробничих відносин, їхніх властивостей, методів та способів діяльності на рівні, достатньому для формування і впровадження власної моделі виробничої діяльності; фундаментальний (середній) – знання техніко-технологічних законів, закономірностей, об'єктів та суб'єктів виробничих відносин, їхніх властивостей, методів і способів виробничої діяльності, які необхідні для ухвалення та здійснення обґрунтованих рішень; поняттєвий (низький) – відтворення поняттєво-категоріальної інформації про техніко-технологічні процеси, об'єкти та суб'єктів техніко-технологічних відносин, їхні властивості, методи та способи техніко-технологічної діяльності.

Уміння як спосіб діяльності – це упорядкована низка операцій, що мають загальну мету. Кожному рівневі сформованості техніко-технологічних умінь притаманні засвоєні способи дій, здійснювані в певний момент технологічного процесу (як алгоритм).

Для визначення рівня засвоєння техніко-технологічних знань і сформованості умінь, якими має

володіти учень, ураховується якісна характеристика засвоєння знань і вмінь відповідно до рівнів засвоєння знань і сформованості вмінь.

Ураховуючи результати оцінювання учнів, виділено три рівні розвитку досліджуваних умінь (високий, середній та низький), використовуючи такі критерії: аналітичність мислення, об'єктивність, усебічність бачення проблеми, широта та гнучкість мислення, уміння застосовувати одержані знання безпосередньо у практичній діяльності. Характеристики цих рівнів такі: творчий (високий) – уміння вирішувати техніко-технологічні завдання шляхом застосування нових методів і прийомів виробничої діяльності у швидкозмінних чи нових умовах; евристичний (середній) – уміння вирішувати типові техніко-технологічні завдання шляхом самостійного вибору та застосування типових методів і прийомів виробничої діяльності у стандартних умовах; репродуктивний (низький) – уміння відтворити досвід техніко-технологічної діяльності у стандартних умовах на основі раніше засвоєних еталонів, інструкцій, методів [2].

Під час визначення рівня сформованості вмінь враховується їхня якість, що свідчить про повноту та сталість техніко-технологічного вміння; послідовність, яка відображає системність, ступінь усвідомлення теоретичних знань; гнучкість, що визначається кількістю ситуацій або способів, у яких учень може використати ті чи інші знання; оперативність – визначається швидкістю знаходження варіативних способів. Ефективність сформованості техніко-технологічних умінь оцінюється за такими параметрами: уміння, які передбачають використання засвоєних знань у якісно новій чи невизначеній наперед ситуації шляхом пошуку та застосування власних оригінальних методів і прийомів у вирішенні властивих для технологічного процесу проблем; уміння, які передбачають використання засвоєних знань у відомій ситуації шляхом самостійного вибору і застосування типових методів та прийомів у вирішенні властивих для технологічного процесу проблем; уміння, які передбачають виконання завдань за зразком на основі раніше засвоєних еталонів, інструкцій, методів, що відповідає репродуктивному рівню сформованості вмінь.

Ураховуючи вищезазначені підходи до визначення рівнів знань і вмінь, які є елементами техніко-технологічної діяльності, ґрунтуючись на майже еталонних алгоритмах основних рівнів техніко-технологічної діяльності, шляхом експериментальної перевірки, використовуючи багаторічний досвід роботи, встановлено три рівні техніко-технологічної компетентності для учнів закладів загальної середньої освіти, а саме:

– високий (повний) рівень сформованості техніко-технологічної компетентності – це всі ті знання, які учень опанує через навчальну діяльність

(учіння), а також завдяки частково-пошуковим і дослідницьким методам, які він застосовує у процесі розв'язання завдань творчого проєкту у проєктно-технологічній діяльності. Критеріальний апарат рівня техніко-технологічної творчої діяльності зі створення нових, навіть іноді раніше не відомих моделей, вказує на потребу здібностей, що забезпечують вирішення проблеми в невизначених, нестандартних умовах, висування та перевірку гіпотез розвитку подій за результатами розв'язання завдань за проєктом, використання інформації, рівень якої перевищує раніше засвоєну;

– середній рівень сформованості техніко-технологічної компетентності – це той обсяг знань, умінь, навичок у сфері техніко-технологічної культури, який дає змогу на встановленому, стандартному рівні оперувати поняттями і видами діяльності зі сфери техніко-технологічної компетентності з урахуванням досвіду власної діяльності та набутих за допомогою виконання проєктних завдань із допомогою вчителя. Критеріальний апарат цього рівня вказує на техніко-технологічну діяльність за заданим складним алгоритмом без конструювання чи із частковим конструюванням рішень, що потребує використання значної кількості оперативної та раніше засвоєної інформації;

– і останній, низький (мінімальний) рівень сформованості техніко-технологічної компетентності – це головні поняття зі сфери техніко-технологічної культури, передбачені стандартом технологічної освітньої галузі і навчальної програми її інтегрованих предметів, що вивчаються, тобто той обсяг завдань, який розв'язується учнями у процесі проєктно-технологічної діяльності на заняттях за допомогою вчителя й у готовому вигляді. Отже, указаний рівень сформованості техніко-технологічної компетентності характеризується базовим мінімумом, необхідним майбутньому члену суспільства для загального уявлення про техніко-технологічну діяльність у ноосферному світі, однак він не передбачає подальшого вибору професійних уподобань у цій сфері. Критеріальний апарат рівня передбачає техніко-технологічну діяльність у стандартних умовах, застосування типових алгоритмів, для яких характерна одназначна сукупність добре відомих, раніше відпрацьованих складних операцій із використанням обмеженої кількості оперативної і раніше набутої інформації.

Досвід діяльності та напрацювання у сфері технологічної освітньої галузі загальної середньої освіти дає змогу встановити, що оцінювання якості рівня сформованості техніко-технологічної компетентності визначається комплексно, з урахуванням зазначених критеріїв. На практиці такі якості, як творчість і активність, гнучкість і оперативність, узагальненість, конкретність і повнота, у процесі проєктно-технологічної діяльності взаємопов'я-

зані і перетинаються, тому виокремлення однієї з них не може вважатися чітким, хоча за показниками розвитку цих якостей можна сформулювати достатньо повне уявлення про рівень засвоєння техніко-технологічної компетентності.

Розглядаючи техніко-технологічну (технократичну) і проєктно-технологічну (культурологічну) компетентності як певний етап формування техніко-технологічної і проєктно-технологічної культур особистості в багатогранному та взаємозумовленому плинні формування загальної культури особистості, у процесі якого здійснюється: напрацювання творчих і нетривіальних методів відбору, систематизації і накопичення потрібної інформації під час визначення завдань творчого проєкту; сприйняття, усвідомлення, перероблення цієї інформації; ефективно напрацювання й результативне її використання під час виконання як творчої частини проєктної діяльності, так і технологічної її частини, а також для формування і розвитку властивостей і якостей особистості, необхідних у майбутній діяльності впродовж усього життя, використання комплексного підходу до визначення критеріїв оцінки техніко-технологічної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти.

Названі вище рівні – це фактично етапи, за якими має відбуватися сходження особистості дитини у процесі засвоєння змісту технологічної освітньої галузі в загальноосвітній школі, тобто від елементарного повторення вже відомих методів впливу («роби як я»), повторюючи за вчителем окремі технологічні операції, до наступного щабля, де вже сама дитина обирає відомі їй засоби для опрацювання виробів, запропонованих учителем. І останній щабель – рівень творчого пошуку – учень розробляє творчий проєкт і вбудовує в технологічний процес його виготовлення обрані ним технології, які він засвоїв у процесі напрацювань на репродуктивному і евристичному рівнях.

І все ж у цій навчальній системі найбільший вплив мають дві протилежні концепції навчання: з одного боку, репродуктивна, яка на відтворювальному рівні формує базовий апарат операційних рухів (дій) з оброблення матеріалів із використання певних засобів праці; на іншому кінці дихотомії «репродуктивна діяльність – проєктно-технологічна діяльність» перебуває творчий рівень діяльності особистості дитини, яка, використовуючи власні здобутки, досягнуті на двох попередніх рівнях, творчо їх застосовує у процесі розроблення власного творчого проєкту на основі проєктно-технологічної діяльності.

Репродуктивне навчання є способом активного навчання на етапі засвоєння учнями основ знань, умінь і навичок. Репродуктивні методи формують досвід практичної діяльності за зразком, закладають стереотипи дій і мислення, але не забезпечують умов розвитку самостійної розумової діяльності.

Бажаним і передбачуваним результатом процесу навчання є нові якості особистості, що формуються в процесі навчальної діяльності. Найбільше це стосується продуктивного навчання [7; 8] – проєктно-технологічного підходу, спрямованого не лише на засвоєння знань, умінь і навичок, а й на розвиток здібностей вирішувати проблеми у процесі самостійної практичної діяльності, що включає в себе базові елементи інформаційно-репродуктивного навчання засобами розглянутих раніше підходів у формуванні початкових (базових, реперних) знань, умінь і навичок із переходом до техніко-технологічної і проєктно-технологічної компетентностей через організацію вступного, початкового процесу навчання з подальшим наближенням до творчої практичної діяльності учнів.

Для поступового наближення учнів до самостійного вирішення пізнавальних проблем використовується евристичний (частково-пошуковий) метод навчання, що проявляється через самостійне вирішення учнями окремих розділів проблеми, загальне керівництво у вирішенні якої залишається за вчителем. Він є посередником між етапом навчання і наочіння.

Перехід до самостійної творчої навчальної діяльності учнів передбачає формування культури пошукових дій, які є основою дослідницького методу навчання у процесі комплексного набуття та застосування знань, формування умінь щодо вирішення інноваційних завдань. Вони є продовженням, розвитком і результатом методів проблемного й дослідницького навчання як складова частина системи самостійної навчальної діяльності школярів.

Результати навчальної діяльності найбільше визначаються мотивацією як рефлексією щодо процесу навчання. За своїм походженням спонукальні причини навчання можуть бути як внутрішніми – інтеріоризаційними (цікавість до навчання), так і зовнішніми – екстеріоризаційними (обов'язковість і відповідальність за результати навчання). Вони визначають відповідну роль учня: або як виконавця зовнішньої волі (об'єкт навчання), або як суб'єкта пізнавальної, особистісно орієнтованої діяльності.

Екстеріоризаційні мотиви навчання відносно нестійкі, оскільки перебувають у системі зовнішніх цінностей, роль яких може змінюватися з віком і розвитком людини. Вони відіграють помітну роль щодо мотивації до навчання в період становлення особистості, але поступово втрачають своє значення з дорослішанням учня. А це означає, що провідним чинником, мотивом навчання варто вважати інтеріоризаційну (внутрішню) спрямованість людини до освітньої діяльності, формування і розвиток якої є основою позитивної зміни особистості і репером (відправна точка) усієї новіт-

ньої дидактичної системи. Внутрішня мотивація і потреба в навчанні є проявами незадоволеності людини наявним рівнем її освіти [4, с. 167–176].

Висновки і пропозиції. Одним із висновків статті є підтвердження думки про те, що досягнення позитивного балансу екстеріоризаційних (зовнішні) та інтеріоризаційних (внутрішні) чинників, що активізують і спрямовують навчання, є метою системи управління освітнім процесом, основою корекції змісту, форм і методів навчання.

Основний висновок статті – це доведення логікою побудови її змісту тих засадничих обґрунтувань нового підходу як синтезу понятійних полів систем з антиномії – дихотомії «технократичний підхід – культурологічний підхід» у єдиний вектор розвитку технологічної освітньої галузі через розкриття рівнів знань, умінь і навичок одного з результатів засвоєння змісту – техніко-технологічної компетентності.

Надалі планується окреслити основні, реперні зв'язки в системі дихотомії «технократичний підхід – культурологічний підхід» для повноцінного визначення шляхів розбудови цієї освітньої галузі на майбутнє.

Список використаної літератури:

1. Лернер И.Я. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть? Москва : Знание, 1978. 47 с.
2. Макаренко А.І. Інтеграція техніко-технологічних знань і умінь майбутніх учителів трудового навчання у процесі вивчення виробництва й обробки конструкційних матеріалів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2011. 230 с.
3. Мачача Т.С. Формування проектно-технологічної культури учнів основної школи у процесі трудового навчання : дис. ... канд. наук: 13.00.02. Київ, 2011. 233 с.
4. Серебренников Л.Н. Методика обучения технологии : учебник для академического бакалаврата. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2018. 226 с.
5. Україна у контексті світової цивілізації / Д.О. Тхоржевський та ін. ; за ред. Д.О. Тхоржевського. Київ, 1999. 176 с.
6. Хуторської А.В. Современная дидактика : учебное пособие. 2-е изд., перераб. Москва : Высшая школа, 2007. 639 с.
7. Юрженко В.В. Методологічні підходи до визначення структури й змісту освітньої галузі «Технологія» в основній школі : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. 409 с.
8. Machacha Tetyana. Cultural and creative potential of technological education content of the secondary school. *Intercultural Communication*. 2016. Vol. 1/1. P. 122–135.

Yurzhenko V. Dichotomous aspects of formation of the content field of technological educational field

The article discloses proposition for a new vision as synthesis of conceptual fields of systems on antinomy – dichotomy “technocratic approach – culturological approach” to the formation of content, structure and expected results of technological educational branch and finding a new possible vector of development at the level of methodology and didactics.

The levels of mastering of technical and technological knowledge, skills and abilities are determined. The choice of steps for assimilation and the need to adhere to these levels are substantiated in selecting the content on the subject field of this branch in accordance with the tasks of modern education. It is indicated that this should take place at the levels indicated by technical and technological competence in the context of the preferences and prospects of learner’s development.

Technical-technological culture as well as design-technological culture in the field of technological school education are considered as elements of realization of creative potential of each student, aimed at motivated transformation of the surrounding reality, characterized by the unity of the processes of familiarization with new information and its creative use in the process of working on the project, i.e. an appropriation of cultural-historical, social experience of mankind on the basis of mastering the knowledge about technical objects and technological processes, design operations, manufacturing technology, reflection.

Combination of technological and cultural paradigms of technological education is substantiated by the author on the basis of synthesis of the concepts of antinomy “technocratic approach – culturological approach”, when dichotomy does not work on conceptual systems breeding, but also on synthesis and integration of these two conceptual fields.

The vector of development of technological education in the institutions of secondary education of Ukraine is reflected as empirically proved levels of technical and technological competences acquired by learners.

It is confirmed that the achievement of a positive balance of exterior (external) and interior (internal) factors that activate and direct learning is the goal of management system of educational process as well as of the basis of correction of content, forms and methods of teaching.

Key words: *antinomy – dichotomy “technocratic approach – culturological approach”, technical and technological competence, design and technological competence, knowledge, skills, levels, motivation, exteriorization, interiorization.*