

ZBIÓR  
RAPORTÓW NAUKOWYCH

Tendencje, zbiory danych,  
innowacje, praktyka w nauce

Люблин  
29.04.2014 - 30.04.2014

Część 3/1

СБОРНИК  
НАУЧНЫХ ДОКЛАДОВ

Тенденции, наработки, инновации,  
практика в науке

Lublin  
29.04.2014 - 30.04.2014

Часть 3/1

УДК 37+082  
ББК 94  
Z 40

Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Druk i oprawa: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Adres wydawcy i redakcji: 00-728 Warszawa, ul. S. Kierbedzia, 4 lok.103  
e-mail: info@conferenc.pl

Cena (zl.): bezpłatnie

### **Zbiór raportów naukowych.**

Z 40 Zbiór raportów naukowych. „Tendencje, zbiory danych, innowacje, praktyka w nauce„, (29.04.2014 - 30.04.2014) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2014. - 124 str.

ISBN: 978-83-64652-29-5 (t.3/1)

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji 29.04.2014 - 30.04.2014 roku. Lublin.

Część 3/1.

**УДК 337+082**  
**ББК 94**

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora jest zakazane.

Wszelkie prawa do materiałów konferencji należą do ich autorów.

Pisownia oryginalna jest zachowana.

Wszelkie prawa do materiałów w formie elektronicznej opublikowanych w zbiorach należą Sp. z o.o. «Diamond trading tour».

Obowiązkowym jest odniesienie do zbioru.

Warszawa 2014

ISBN: 978-83-64652-29-5 (t.3/1)



"Diamond trading tour" ©

SEKSIJA 13. PEDAGOGIKA. (ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

|  |    |
|--|----|
| 1. Токменко О.П.....   | 6  |
| ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ У ШКОЛАХ З РОЗДІЛЬНИМ<br>ТА СПІЛЬНИМ НАВЧАННЯМ ЗА СТАТЕВОЮ ОЗНАКОЮ  |    |
| 2. Марущак В. С. ....  | 12 |
| ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ<br>ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ НА МАТЕРІАЛІ<br>З УКРАЇНОЗНАВСТВА          |    |
| 3. Паршук С. М., Круглова Н.С.....   | 17 |
| ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПО-<br>ЧАТКОВИХ КЛАСІВ   |    |
| 4. Шипова Н.В.....   | 20 |
| ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ МОЛОДОГО ФАХІВЦЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ<br>ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ДНЗ  |    |
| 5. Молочная Ю. О. ....   | 25 |
| МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ<br>ШКОЛЯРІВ   |    |
| 6. Пак І. О.....   | 29 |
| ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО<br>ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  |    |
| 7. Пантюк Т. І., Миськів І. С.....   | 32 |
| БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС ТА СПЕЦИФІКА ОСВІТНІХ СТАНДАРТИВ<br>В УКРАЇНІ  |    |
| 8. Стрельченко В.Ф., Красильникова А.В. ....   | 36 |
| ОБРАЗОВАНИЕ И ОБРАЗОВАННОСТЬ УЧАЩИХСЯ В ОБЛАСТИ<br>ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ   |    |
| 9. Клубенко Ю. С. ....   | 41 |
| К ПРОБЛЕМЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬ-<br>НОГО ВОЗРАСТА  |    |
| 10. Логвиненко О.Б. ....   | 44 |
| ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПО-<br>СОБУ ЖИТТЯ МОЛОДІ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧ-<br>НІЙ НАУЦІ                |    |
| 11. Трохимчук І.М.....   | 50 |
| ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ<br>ВИХОВАНOSTІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ДОСЛІД-<br>НИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ЕКОЛОГІЇ. |    |

12. Власенко Е.А., Єременко Ю.В. .... 55  
ІНТЕГРУВАЛЬНА РОЛЬ ЗАНЯТЬ З МУЗИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ФОРМУВАННІ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ-ПІАНІСТІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ
13. Деміденко Т. .... 59  
УКРАЇНСЬКІ ЗВИЧАЇ І ТРАДИЦІЇ ЯК ЗАСІБ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
14. Флярковська О. В. .... 61  
ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ ТА СЕНС ЖИТТЯ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ
15. Кузнецова О.А. .... 64  
ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ВИХОВНОМУ ПРОСТОРІ ВНЗ
16. Волошанська І. В. .... 67  
ДЕМОКРАТИЗАЦІЯ СТОСУНКІВ МІЖ СУБ'ЄКТАМИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРАЦЯХ К.Д.УШИНСЬКОГО
17. Маковський Д.О. .... 72  
ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ У ДЗЕРКАЛІ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ
18. Федорович К.А. .... 75  
САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
19. Білецька М.В. .... 79  
ВІТЧИЗНЯНЕ СКРИПКОВЕ ВИКОНАВСТВО ХХ СТОЛІТТЯ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ
20. Тесцова О.О. .... 83  
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ ТА КОНСЕРВАТИВНІ ТРАДИЦІЇ АНГЛІЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ КІНЦЯ ХІХ-ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ
21. Хмизова О. В. .... 90  
ШЛЯХИ АКТУАЛІЗАЦІЇ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ
22. Рускуліс Л. В., Мікрюкова К. О. .... 95  
ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)» СТУДЕНТАМИ ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВНЗ

|   |     |
|---|-----|
| 23. Сегеда Н.А. ....  | 99  |
| ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА І ХОРЕОГРАФІЇ                          |     |
| 24. Чорна М.М. ....   | 104 |
| ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ПРИКАРПАТТІ                            |     |
| 25. Кирова Е.В. ....  | 110 |
| ИННОВАЦИИ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА  |     |
| 26. Самолетова М.А. ....  | 112 |
| СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ |     |
| 27. Багрий Т.Є. ....  | 115 |
| ОСВІТА ХХІ СТОЛІТТЯ В СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ   |     |
| 28. Лебедєв В.О., Черненко Д.О. ....  | 118 |
| ПРОГРАМНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗАСІБ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ДИСЦИПЛІНИ «ТРАКТОРИ»                                   |     |
| 29. Власенко Е.А. ....  | 120 |
| ПЕРСПЕКТИВНІ ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ                         |     |



Старший викладач кафедри англійської мови гуманітарних факультетів  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

## ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ У ШКОЛАХ З РОЗДІЛЬНИМ ТА СПІЛЬНИМ НАВЧАННЯМ ЗА СТАТЕВОЮ ОЗНАКОЮ

Педагогічна система роздільного навчання і виховання має довгу історію, при цьому уявлення про особливості хлопчиків і дівчаток, а також модель випускника школи чоловічої і жіночої статі, на основі яких будувалася система роздільного навчання, в різні історичні епохи значною мірою розрізнялися. Щоб зрозуміти психологічну специфіку цілей, змісту, форм, методів і засобів роздільного навчання необхідно проаналізувати уявлення сучасних учених про відмінні особливості хлопчиків і дівчаток, а також розглянути модель випускника школи чоловічої і жіночої статі, в основі якої лежать уявлення про власне чоловіка і жінку.

За загальними показниками інтелектуального розвитку в дошкільному віці дівчатка зазвичай випереджають хлопчиків, але з віком середні показники чоловіків і жінок вирівнюються [15]. Мислення жінок вважається більш конформним, що ускладнює пошук нестандартних способів вирішення творчих завдань [15]. Г.М. Бреслав вказує на те, що в певний віковий період дівчатка домагаються у навчанні кращих результатів, ніж хлопчики, оскільки вони в своєму розвитку на рік-півтора випереджають хлопчиків [10].

Деякі автори зазначають, що у дівчаток і жінок краще розвинені мовні навички (кращий правопис, краща пам'ять на слова), навички читання (6-7 років), вище швидкість читання (7-13 років) [11]. Жінки перевершують чоловіків у швидкості арифметичних операцій, краще виконують тести на швидкість сприйняття знакової інформації і зображень, а чоловіки краще вирішують просторові завдання [12]. Жінки швидше засвоюють іноземні мови і в цілому більше схильні до гуманітарних предметів, зате у чоловіків більш розвинені здібності до точних наук [15]. З іншого боку, результати багатьох досліджень статевих відмінностей доволі часто суперечливі [9]. Наприклад, одні дослідження статевих відмінностей в математичних здібностях учнів середньої школи не виявляють відмінностей між статями [3], в той час як інші дослідники виявляють більш високий рівень математичних здібностей у дівчаток порівняно з хлопчиками [2]. На основі аналізу результатів вивчення статевих відмінностей різними дослідниками Фрідман вважає, що статеві відмінності у виконанні математичних завдань дуже малі і з часом поступово знижуються [2].

У роботах В.В. Абраменкової наводяться дані про те, що дівчатка показують більш високий рівень рефлексії, соціальної відповідальності, більшу гнучкість і здатність демонструвати соціально схвальні форми поведінки [4]. Дівчатка прагнуть до співпраці, а хлопчикам ближче змагальна атмосфера [23].

Також дослідники акцентують на тому, що у хлопчиків і дівчаток переважають різні типи функціональної асиметрії півкуль головного мозку [14]. Наприклад, О.А. Константинова вважаючи, що гендерні відмінності учнів у процесі навчання зумовлені дією біологічного, нейропсихологічного, психологічного чинників, ре-

комендує вчителям враховувати в навчальному процесі специфіку функціональної асиметрії півкуль головного мозку хлопчиків і дівчаток [16]. Однак, на думку М.М. Безруких, відмінності між хлопчиками і дівчатками перебільшені: при будь-якій інтелектуальній діяльності включаються обидві півкулі, тобто статеві відмінності не визначають здібність до навчання і не мають вирішального впливу на когнітивний розвиток дітей, а індивідуальні особливості когнітивного розвитку перекривають статеві відмінності [9].

Можливість управління процесом гендерної соціалізації ставить перед дослідниками питання про модель випускника школи, до якої треба прагнути: які маскулінні і фемінні риси особистості, особливості діяльності та взаємовідносин між представниками двох статей слід сформувати у хлопчиків і дівчаток, і в якому співвідношенні ці риси і особливості повинні бути розвинені до закінчення школи. Для відповіді на це питання, слід розглянути концепції, що розкривають співвідношення маскулінних і фемінних властивостей у людини: дуалізм і андрогінність.

З точки зору дуалізму, чоловіків і жінок трактують як дві окремі групи людей, що розрізняються за багатьма соціальними і психологічними характеристиками, а також по-різному беруть участь у суспільному житті, тобто відбувається їх протиставлення чоловіків і жінок. Як випливає з історії роздільного навчання, такий підхід має давню історію. Так, Ж.-Ж. Руссо вважав, що завдання жінки – застосовувати принципи, які відкрив чоловік [21].

Отже, з одного боку, в процесі шкільного навчання і виховання у хлопчиків потрібно сформувати маскулінні риси особистості та моделі поведінки, а у дівчаток – фемінні. З іншого, школа повинна сприяти розвитку як маскулінних, так і ремінних особливостей в учнів, гармонійне співвідношення яких визначає індивідуальність кожної людини.

На основі цих протилежних поглядів розвивається гендерний підхід до навчання і виховання учнів. Останнім часом все більше теоретиків і практиків освіти вказують на необхідність урахування гендерних особливостей учнів у педагогічному процесі [11]. Передумовами для становлення гендерного підходу в педагогіці є розуміння того, що школа як інститут соціалізації відображають гендерну стратифікацію суспільства в цілому [26], в той час як основні елементи педагогічної системи традиційно є «безстатевими» [22]. Крім того, розробка гендерного підходу викликана також процесами, що відбуваються в суспільстві (зміна професійних і сімейних ролей жінки).

Розуміння суті гендерного підходу до освіти також можна розглядати за двома основними напрямками. Представники першого напрямку під гендерним підходом мають на увазі статеворольовий підхід. Вони зокрема зазначають цієї точки зору, вказують, що в хлопчиках необхідно розвивати маскулінні риси, а в дівчатках – фемінні, тобто особливий акцент робиться саме на відмінностях між хлопчиками і дівчатками, формуванню у них цінностей, інтересів, моделей поведінки, відповідних до їх статевої належності. Відповідно до цього напрямку, метою гендерної педагогіки є побудова педагогічного процесу, заснованого на традиціях, «що йдуть із глибини народної свідомості, звичаїв ідентифікації образу чоловіка і жінки, необхідних для збереження та виживання народу» [17]. Однак, на наш погляд, на сучасному етапі розвитку суспільства така жорстка гендерна стратифікація є не настільки актуальною, оскільки

ролі чоловіка і жінки в суспільному житті стають практично рівними.

У низці робіт зазначено, що терміни «гендерний» і «статеворольовий» є синонімами, оскільки реалізація гендерного підходу пов'язана з процесом статево-рольової соціалізації. Однак більшість дослідників підкреслюють необхідність розрізнення гендерного та статево-рольового підходів, оскільки вони будуються на протилежностях: гендерний підхід передбачає орієнтацію на пом'якшення відмінностей між статями і заохочення діяльності, що відповідає інтересам учнів, а статево-рольовий підхід орієнтований на підкреслення відмінностей між статями і заохочення видів діяльності, що відповідає статі учнів [20]. Л.В. Штилева вважає, що на сучасному етапі розвитку науки і суспільства статево-рольовий підхід суперечить установці на індивідуалізацію освіти і перешкоджає максимальному розкриттю потенціалу кожного учня, незалежно від статі.

Представники другого напрямку вважають, що гендерна освіта повинна давати нові можливості для розвитку учнів, а не будуватися на протиставленні хлопчиків і дівчаток [24]. Основною метою гендерного підходу в школах є подолання стереотипів, які заважають успішному розвитку особистості дитини, зосередження уваги на тому, щоб поведінка дитини більше залежала від особистих схильностей, а не від необхідності поводитися відповідно зі своєю статтю [18]. Таким чином, акцент робиться на розвиток індивідуальності учнів, яка відображає поєднання маскулітних та фемінних рис, а школа повинна створювати умови для максимальної самореалізації та розвитку здібностей кожного учня, незалежно від його статі.

Прихильники такої думки вважають, що традиційна система шкільної освіти відтворює і закріплює гендерні стереотипи і ролі. М. Арно вважає, що шкільна освіта переносить перний гендерний код, за допомогою якого конструюються гендерна ідентичність та гендерна роль індивіда [1]. Гендерна асиметрія існуючих стереотипів може призвести до виникнення ряду проблем, таких як виникнення бар'єрів на шляху розвитку індивідуальних здібностей хлопчиків і дівчаток, які не відповідають стереотипним, обмеження вибору професійної діяльності дівчатками і хлопчиками тощо. Л.В. Штилева підкреслює, що жорсткі стандарти жіночності і мужності, трансльовані школою, ускладнюють процес гендерної соціалізації учнів. На її думку, призначення гендерного підходу в дослідженнях виявляється у викритті механізмів формування фундаментально нерівних умов для розвитку хлопчиків і дівчаток і в пошуку шляхів подолання гендерної нерівності [25]. Розробка ідей, пов'язаних з таким розумінням суті гендерного підходу в педагогіці, на думку Л.В. Штилевої, складна, тому що будь-які зміни гендерних ролей і відносин педагогічне співтовариство розглядає як загрозу збереження традиційної сім'ї, нормативних моделей жіночності і мужності.

В основі гендерного підходу лежить ідея рівноправності чоловіків і жінок, а отже, ще в школі необхідно виховувати в учнів толерантність. Тах, С.Л. Риков вважає, що гендерний підхід передбачає гармонізацію статево-рольової взаємодії на основі принципу рівноправності представників обох статей. Л.М. Надолинська підкреслює, що впровадження гендерного підходу в систему шкільної освіти сприяє розвитку партнерських відносин між статями і виховує толерантність. Наголошується, на важливості виховання гендерної толерантності, готовності до розуміння і прийняття різних типів гендерної ідентичності, різних варіантів гендерної поведінки на основі ідей гендерної рівноправності.



На відміну від представників першого напрямку, прихильники такого трактування вважають основним завданням впровадження гендерного підходу в педагогіку – розуміння того, як можна зменшити гендерну різницю. Таким чином, гендерний підхід в освіті націлений на зміну традиційних культурних обмежень розвитку потенціалу особистості залежно від статі, осмислення і створення умов для максимальної самореалізації та розкриття здібностей дівчаток і хлопчиків у педагогічному процесі [14].

На практиці впровадження гендерного підходу в освіту вимагає врахування всього різноманіття факторів педагогічної системи, які можуть впливати на процес соціалізації хлопчиків і дівчаток.

Оскільки однією з підстав гендерного підходу дослідники розглядають статеві відмінності, то підкреслюється необхідність підбору змісту, форм, методів і засобів навчання відповідно до статевої особливості школярів. [6]. Статева диференціація у процесі навчання і виховання, на думку вітчизняних вчених, два можливості підібрати методики навчання, найбільш відповідні особливостям хлопчиків і дівчаток по різних вікових етапах розвитку.

До особливостей, важливих для ефективного навчання дівчаток, відносять перевагу співпраці, а не змагання, як стилю навчальної діяльності, швидку адаптацію до вимог суспільства, велику спрямованість на практичні аспекти знань, їх застосування в житті [19]. Даються методичні рекомендації з ведення уроків у чоловічих і жіночих класах. Так, у класі хлопчиків рекомендується підтримувати більш високий темп роботи, давати учням великий обсяг різноманітної і нестандартної інформації, різноманітні та нестандартні завдання, організовувати дослідницьку роботу. Водночас при навчанні дівчат слід дотримуватися розміреного темпу уроку, повторювати матеріал для засвоєння, обмежувати обсяг і різноманітність нової інформації, пропонувати велику кількість типових завдань, дотримуватися принципу наочності і спиратися не емоційне забарвленість матеріалу [8]. Пропонується використання архетипних символів близьких для хлопчиків і дівчаток: тематика викладення матеріалу має відповідати гендерним архетипам [7]. Наприклад, на уроці математики для хлопчиків рекомендується давати завдання на розрахунок будівництва будинку, а для дівчаток – тканини на сукню. Але на думку Л.В. Штилевої, проходження таких рекомендацій призведе не до розвитку гармонійної особистості, а до поглиблення гендерної асиметрії соціалізації учнів.

При цьому в багатьох до слідженнях показано, що вчителі по-різному ставляться до хлопчиків і дівчаток. Няприклад, негативні характеристики приписуються хлопчиком значно частіше, ніж дівчаткам. Л.В. Попова зазначає, що вчителі приділяють хлопчикам більше уваги, ніж дівчаткам. Дівчаток не заохочують до питань, до пошуку, від них не вимагають точних відповідей. Будь-яка відповідь дівчинки приймається, в той час як від хлопчика вимагають більшого, наполягають на більш правильному, більш раціональному вирішенні [20]. В.Є. Каган наводить дані, що співвідношення хлопчиків і дівчаток, схильних до психогенної шкільної дезадаптації, коливається в межах тзб:1. Це пов'язано з тим, що виховний тиск на дівчаток менший, а в основному жіночий педагогічний склад школи створює для дівчаток кращі, ніж для хлопчиків, умови. Вказується, що ролі школяра і школярки по-різному співвідносяться з статево-рольовими стереотипами: роль «хороша школярка» не суперечить

ролі «справжньої жінки», а роль «хороший школяр» більшою мірою протилежна ролі «справжнього чоловіка» [4].

Нині наявна велика різноманітність форм організації навчального процесу з опорою на гендерний підхід: жіночі та чоловічі школи, роздільні класи для дівчаток і хлопчиків в одному освітньому закладі, поділ класу на групи за статевою ознакою для поглибленого вивчення окремих навчальних дисциплін.

### **Література:**

1. Arnot M. Reproducing gender: Essays on educational theory and feminist politics. – London, UK: Routledge, 2002. – 288 pp
2. Friedman L. Mathematics and the gender gap: A meta-analysis of recent studies on sex differences in mathematical tasks. – Review of Educational Research. – 1989, -N 59.-P. 185-213.
3. Marshall S.P., Smith J.D. Sex differences in learning mathematics: A longitudinal study with item and error analyses // Journal of Educational Psychology. -N 79. – P. 372-383.
4. Абраменкова Б.Б. Половая дифференциация и сексуализация детства: горький вкус запретного плода // Вопросы психологии. – 2003. – № 5.- С. 103-120.
5. Агеев Б.С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 152-157.
6. Александровская М.А. Раздельное обучение: траектория полета // Обруч,-1998. – № 6. – С. 18-20.; 106.
7. Базарный В.Ф. О трагических последствиях смешанного (бесполого) воспитания и обучения в школах // Образование и здоровое развитие учащихся. Материалы Всероссийского Форума с международным участием. Часть 3.- М.: ИД «Ключ-С», 2005. – С. 28-37.
8. Баурова Ю.В. Гендерный подход в образовании: взгляд на проблему // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. – 2010. – Т. 3. – № 3. – С. 132-139.
9. Безруких М.М. Я – другая, он – другой // Российская газета. – 15.05.2007. -№100 (43(53).- С.14/
10. Бреслав Г.М. Психология эмоций. – М.: Академия, 2004. – 544 с.
11. Горшкова Т.А. Формирование готовности будущего учителя технологии к реализации гендерного подхода в обучении школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2010. -26 с.
12. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – М.: Наука, 1994. – 335 с.
13. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки. Учить по-разному, любить по-разному: нейропедагогика – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. – Самара: Учебная литература, 2007.- 156 с.
14. Ерофеева Н.Ю. Основные категории гендерной педагогики // Вестник Удмуртского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2009.- Вып. 2-С. 85-102.
15. Кирпичев В.И. Зачем два пола? Что нужно знать учителю об учениках и 37 учениках // Классный руководитель. – 2005. – №4.- С. 48-53.
16. Константинова О.А. Гендерный подход к обучению школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2005. -22 с.

17. Корнеев Ж.А. Гендерные стереотипы в средней школе // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование.- 2008. – № 1. – С. 93-96, с. 96.
18. Костинова И.П., Митрофанова А.В., Пулина Н.И., Градскова Ю.В. Перспективы гендерного образования в России: взгляд педагога // Высшее образование в России. – 2001. – № 2. – С. 68-75.
19. Кукушкина Е.В. Использование технологии проблемного обучения в классах мальчиков и девочек // Начальная школа: плюс до и после. – 2003.-№2.-С. 31-35.
20. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. – СПб.: Питер, 2003.-480 с.
21. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2-х тт. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1981. – 656 с., с. 473.
22. Сабиров Р.Н. Наука – «бесполой» школе // Народное образование. – 2002. – № 6. – С. 76-87, с. 80.
23. Сиротюк А.Л. Дифференциация обучения на основе гендерного подхода // Народное образование. – 2003. -№ 8. – С. 136-139.
24. Шаронова С.А. Гендер. Образование. Мобильность // Высшее образование в России. – 2002. – № 6. – С. 130 – 134., с. 134.
25. Штылева Л.В. Гендер и педагогика: проблемы согласования языка // Женщина в российском обществе. – 2009. – № 4. – С. 63-72.
26. Ярская-Смирнова Е.Р. Неравенство или мультикультурализм? // Высшее образование в России. – 2001. – № 4. – С. 102-109.

**ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ  
ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ НА МАТЕРІАЛІ  
З УКРАЇНОЗНАВСТВА**

**Ключові слова / Keywords:** творча активність / creative activity, гуманістичні тенденції / humanistic tendencies, професійна мотивація / professional motivation, особистісний підхід / personal approach, українознавство / country learning.

Динамічні процеси, які відбуваються в економічному і політичному житті суспільства, актуалізують потребу в новому житті особистості, здатної самостійно приймати рішення, усвідомлено здійснювати свій вибір, гнучко реагувати на зміни обставин, нетрадиційно підходити до вирішення проблем, швидко адаптуватися до мінливих умов, створювати щось нове. У зв'язку з цим зростає значущість психолого-педагогічних досліджень спрямованих на вивчення сутності творчого потенціалу особистості, визначення можливостей і педагогічних умов його розвитку.

Розвиток творчих здібностей особистості є однією з центральних проблем у педагогічній науці, оскільки прогрес суспільства передбачає постійне оновлення знань, додання стереотипів і вироблення нових, нестандартних, часто несподіваних ідей, оригінальних підходів і способів їх втілення. Одним з головних педагогічних завдань при цьому стає виховання людини, здатної акумулювати і творчо переосмислити набутий досвід, досягнення людства в науці, культурі, мистецтві.

Закон України «Про освіту» передбачає створення з метою розвитку творчого потенціалу учнів профільних класів (з поглибленим вивченням окремих предметів або початкової допрофесійної підготовки) спеціалізованих шкіл, гімназій ліцеїв, колегіумів та інших типів навчально-виховних закладів. У державі взято курс на стратегію розвитку творчої активності студентів у вузах, на інтелектуальне становлення особистості, її самореалізацію.

Отже, проблема розвитку творчої активності особистості не нова і була однією з найважливіших суспільних турбот. Вона знайшла своє відображення в працях соціологів, психологів, філософів, педагогів. Сутність і зміст понять «творча активність», «творчі здібності», «креативність» досліджувалися у працях Б.Ананьєва, Дж.Гілфорда, Н.Лейтеса, К.Платонова, С.Рубінштейна, Б.Теплова, В.Рибалки, С.Сисоевої, Е.Торренса та ін.

У роботах Г.Балла, М.Махмутова, В.Оконя, Т.Шамової й ін. розглядалися питання організації творчої діяльності особистості засобами проблемного навчання. Питання розвитку креативних здібностей учнів, особливостей їх формування в навчальній і позаурочній діяльності розглядалися в дослідженнях В.Дружиніна, Р.Грановської, О.Леонтєва, І.Беха та ін.

Аналіз педагогічних досліджень, виконаних протягом останніх років, свідчить

про значний інтерес науковців до проблеми факторів і умов розвитку різноманітних феноменів, що характеризують творчий потенціал особистості: творчої діяльності (О.Расказова, С. Мельнік), творчої самореалізації (Л.Левченко, Н.Комісаренко), творчого самовиявлення (В.Костюк), творчих здібностей (М.Роговенко, Н.Слюсаренко, Л.Руденко, М.Титаренко, Л.Шпак), творчого мовного самовираження (Л.Березовська), художньо-творчого потенціалу (В.Ростовщик), творчі умови (Т.Черпіта), креативного мислення (Л.Баранова), особистісної творчості (О.Лаврентьєва), творчої особистості (В.Рибалка, В.Кисільова, М.Вайновська) тощо. Слід зазначити, що у більшості досліджень йдеться про різні засоби розвитку творчої активності особистості у контексті навчальної діяльності, але значно менше уваги приділяється з'ясуванню можливостей позааудиторної діяльності як чинника розвитку творчих здібностей студентів. Саме позааудиторна діяльність володіє значними потенційними можливостями щодо розвитку творчої активності студентів, оскільки дозволяє в умовах неформального освітнього середовища задовольнити різноманітні, часто унікальні пізнавальні інтереси, нахили студентів, сприяти їх творчому самовираженню і самореалізації.

Теоретичний аналіз проблеми і ознайомлення з сучасною практикою формування творчої активності студентів дозволяє виділити низку суперечностей:

- між потребою суспільства в творчо активних особистостях, здатних систематично, послідовно і якісно розв'язувати наявні проблеми, і недостатньою розробленістю, педагогічних засобів і умов розвитку творчого потенціалу особистості;
- між підвищенням вимог до розвитку творчого потенціалу студентів і чинною організацією навчально-виховного процесу, яка недостатньо стимулює розвиток креативності студентів;
- між значними потенційними можливостями позааудиторної діяльності щодо розвитку творчих здібностей студентів і недостатньою розробленістю науково-методичного забезпечення цього процесу.

На підставі виявлених суперечностей, аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури, а також в результаті вивчення практичного досвіду викладачів, кураторів була визначена проблема дослідження, що полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічних засобів підвищення творчої активності студентів при вивченні української мови та на матеріалах українознавства.

Актуальність проблеми, її недостатня теоретична і практична розробленість у педагогічній науці зумовили вибір теми статті.

Останнім часом досить часто у дослідженнях, присвячених феномену творчості, почав вживатись термін «творча активність», який трактується неоднозначно. Будучи складним утворенням, творча активність розглядається дослідниками під різними кутами зору з боку суб'єкта діяльності – як передмова і результат розвитку особистості; з боку діяльності – як мета, засіб і результат діяльності, її якісна характеристика.

У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях проблематика творчості розглядається в контексті поняття «творча особистість». Так, наприклад, В.Андрєєв розуміє творчу особистість, як «тип людини, якій властива стійка, високого рівня спрямованість на творчість, мотиваційно – творчу активність, що виявляється в органічній єдності з високим рівнем творчих здібностей, конкретизує поняття сміли-

вості і несподіваності у загостренні протиріч, завзятість у досягненні запланованого без страху за можливі конфлікти [1].

В.Дружинін, Я.Пономарів, С.Сисоева та інші дослідники розглядають творчу особистість як суб'єкт творчої діяльності [5].

І. Фелющенко вважає, що творча особистість – це поліфункціональне утворення, феномен вияву унікальності, індивідуальної неповторності, яка забезпечує проєкцію власної системи поглядів на навколишнє середовище, вдосконалення його і себе в ньому [8,с. 50]

С.Сисоева визначає творчу особистість як «креативну особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних в актуалізації своїх творчих можливостей, додаткових якостей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи декількох видах творчої діяльності» [6,с. 66].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про складність і неоднозначність феномену творчості, різні аспекти якого знаходять відображення в численних поняттях: творча активність, творча діяльність, творча особистість, креативність, творчий потенціал тощо.

Гуманізація навчально-виховного процесу в усіх навчальних закладах передбачає переорієнтацію з рівня формального на рівень особистісного знання. Чільне місце займає виховання професійно ціннісної, творчо активної особистості, що передбачає формування та розвиток вищого мотиву людської діяльності – потреби й самореалізації. Створення умов для саморозвитку творчої індивідуальності людини і розкриття її духовних потенцій є однією із культурно-гуманістичних функцій освіти. І тому в освітянському процесі необхідно враховувати механізми саморозвитку особистості, її пізнавальну активність, сприяти формуванню й розвитку творчого потенціалу. Впровадження особистісно-розвиваючих технологій, сутність яких існує в розвитку творчої індивідуальності та інтелектуально-моральній свободі особистості, сприяє співробітництву викладача та студента. При такому підході студент перетворюється із об'єкта педагогічного впливу в суб'єкт власної діяльності, і між викладачем і студентом встановлюються рівноправні відношення [7,с. 224].

В сучасних дослідженнях багато говориться про навчально-пізнавальні та навчально-професійні мотивації. Проте при вивченні української мови в системі початкової освіти виникають певні труднощі, пов'язані зі становленням і розвитком цих видів мотивації. Для навчально-пізнавальної мотивації досить мало часу і можливостей (особливо після введення модульно-кредитної системи). До того ж, у більшості студентів цього профілю невисокий рівень навчально-професійної мотивації по відношенню українознавства.

Два роки тому, в процесі підготовки нових стандартів, ми намагались знайти вихід з поданої ситуації у «виході за межі аудиторних занять» – на рівень самостійної роботи.

Розробляючи цей напрям нашої діяльності, ми прийшли до думки про створення спеціальної програми для студентів і викладачів «Українознавство: мова, література, культура, традиції», в якій би враховувалась не тільки навчальна, але й наукова та виховна мотивація, тобто знайшли шляхи для розвитку науково-пізнавальної мотивації з предметів українознавчого циклу. Ця мотивація поступово переходить в науково-професійну (котра пізніше виходить за межі і природно вписується в професійну сферу.

Програма «Українознавство: мова, література, культура, традиції» передбачала формування мовної культури студентів, вміння їх спілкуватися. Виховний напрямок цієї програми передбачав: виховання національної самосвідомості студентів, поваги до української мови як складової української культури. Основними завданнями є:

- формування особистості патріота України, який усвідомлює свою етнічну незалежність;
- виховання культурної особистості демократичного світогляду, яка з повагою ставиться до традицій культури народів світу;
- забезпечення умов самореалізації творчої особистості.

У рамках діяльності Центру українознавства було проведено конкурси на кращий реферат на тему: «А мова як море...», «Бо ти не просто мова...» серед студентів 2-3 курсів; на кращий твір: «Вчитель – моє покликання» серед студентів 1 курсу.

Традицією в Інституті педагогічної освіти стало проведення свят, присвячених Дню української мови та писемності, Дню слов'янської писемності. Свята готувались за проектною методикою. Це вид групової творчої роботи, спрямований на досягнення загальної мети і розрахований на достатньо тривалу взаємодію студентів і педагогів у команді. На відміну від класичної навчальної методики, коли кожний член групи добуває інформацію для вирішення свого завдання, інтерпретує його і представляє на груповій презентації, наші вихованці повинні були не тільки підготувати сценарій, але й написати легенди, оповідання, описи квітів, що мають цілющі властивості, створити проект, зокрема «Вінок – знахар дівочої душі». Підготували студенти й такі проекти як «Народні українські обереги», «Вінок – знахар дівочої душі...», «І на тім рушникові...», «Видатні жінки України», «Мій рідний дім, моя земля». Студенти створили виставки вишиваних робіт, демонстрували національні жіночі костюми різних регіонів України.

Знайомство з культурними цінностями нашої держави, рідної мови, як матеріальними, так і духовними, – благодатне підґрунтя для розвитку інтересу до вивчення мовних реалій, що відображають ці цінності.

Культурологічний підхід до освіти передбачає необхідність формування базової культури особистості, яка являє собою багатоаспектне поняття [4, с. 225].

У рамках викладання предметів українознавчого циклу важливим є завдання розвитку міжнаціонального та міжособистісного спілкування. В умовах постійного розширення міжкультурного простору ні в кого не викликає сумніву той факт, що для успішної реалізації особистості необхідні знання не тільки мови, але й культурних особливостей людей тої чи іншої країни. Вивчаючи рідну мову, культуру, ми забезпечуємо підготовку до діалогів культур інших народів. Проектна діяльність в контексті української культури націлює студентів на створення продукту, ілюструє життя і мову рідної країни, в якості ілюстрації виступають всеможливі аспекти життя, як духовні, так і матеріальні.

Включення студентів в діалог культури в результаті застосування лінгвістичного та культурологічного підходу в навчально-виховному процесі, використання особистісно-розвиваючих технологій, інноваційних методів, таких як інтерактивний і проектний, послужило діловим стимулом для розвитку їх творчої активності.

Починаючи з творчої діяльності в галузі культури рідної мови нашої країни, порівнюючи її з культурою своєї країни, студент переносить цю творчість в сферу науки і освіти, вступає на якісно новий щабель розвитку свого творчого потенціалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогического творчества. – Казань: Издательство Казанского университета, 1988. – 288с.
2. Давидов В.В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240с.
3. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К.:Райдуга, 1994. – 61с.
4. Маслоу А.Г. Мотивация и личность /А.Г.Маслоу, пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. – СПб:Евразия, 1999. – 478с.
5. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / С.О.Сисоєва, А.М.Алексюк, Л.Є.Січаєва, Я.В.Цехмістр та ін.// за ред. С.О.Сисоєвої. – К.: ВІ-ПОЛ, 2001. – 502с.
6. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки//Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С. 161-172
7. Смануер А.П. Гуманизация педагогического процесса / А.П. Смануер. – Мн.:Бесыринт, 2005. – 362с.
8. Фелющенко І.В. Формування творчої особистості старшокласників засобами світової творчої культури. – Херсон, 2004. – С.50



**Паршук С. М.**

Кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри методики початкової освіти  
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського,  
Україна

**Круглова Н.С.**

Студентка IV курсу  
Інституту педагогічної освіти  
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського,  
Україна

## **ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

*В статті наголошується на вмотивованості самовиховання майбутнього вчителя під час підготовки у ВНЗ та необхідності створення психолого-педагогічної підтримки професійного самовиховання вчителя та досліджується самовиховання як чинник й процес вдосконалення педагогічної майстерності майбутнього вчителя.*

**Ключові слова:** професійне самовиховання, саморозвиток, освіта, майбутній учитель.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку системи освіти в Україні визначається тенденціями до інтеграції у світову систему освіти, до збереження і зміцнення інтелектуального потенціалу країни та підвищення рівня конкуренції інтелектуальної продукції. Це зумовлює її подальшу демократизацію, диференціацію і орієнтацію на всебічний розвиток особистості. Досягнення високого рівня підготовки фахівців неможливе без застосування сучасних педагогічних та інформаційних технологій, що вимагає подальших глибоких досліджень процесів підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Професійне самовиховання майбутнього вчителя є однією з умов задоволення потреби у саморозвитку та самовдосконаленні вчителя. Професійна діяльність виступає у свідомості студента не лише як соціально важливе об'єктивне явище, а й як суб'єктивна, особистісна цінність. Оволодіти цією цінністю, стати суб'єктом професійної педагогічної творчості – це стрижнева лінія активності майбутнього вчителя в усій його навчально-пізнавальній і громадсько-корисній діяльності, активності не тільки в оволодінні предметним змістом, а й у самовихованні та самовдосконаленні власної особистості.

**Аналіз останніх досліджень.** Питанню професійного самовиховання вчителя присвячена величезна кількість праць. Теоретичною і методологічною основою досліджень стали роботи психологів і педагогів: Ш.А. Амонашвілі, Л.С. Виготського, В.В. Давидова, Дістервега, О.К. Дусаविцького, Д.Б. Ельконіна, Л.В. Запорожця, Г.С. Костюка, В.Т. Кудрявцева, О.М. Леонтьєва, С.Д. Максименка, О.М. Матюшківа, М.І.

Махмутова, С.І. Рубінштейна, В.В. Рубцова, К.Д. Ушинського. Незважаючи на це, ця проблема потребує подальшого розв'язку чи, принаймні, близька до розв'язання. [2]

Зміни, які відбуваються у сучасній школі, висувають значно вищі вимоги до професіоналізму вчителя, а існуюча система навчання і виховання людини не зможе задовольнити ці вимоги. Розв'язання цієї проблеми потребує неперервного удосконалення змісту освіти, розробки нових методичних систем навчання, створення нових програм, підручників, навчальних посібників, дидактичних матеріалів. Все це неможливо без використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, з урахуванням досягнень людства у науці, техніці, організації суспільного життя.

**Мета** даної статті показати етапи професійного самовиховання майбутніх вчителів початкових класів, актуальність подальших розробок у даній сфері.

Взагалі категорія «самовиховання» в філософській, педагогічній та психологічній літературі трактується досить різнопланово. Самовиховання – формування людиною своєї особистості відповідно до свідомо поставленої мети. [1, с.12] Самовиховання – це відносно запізнене придбання онтогенезу, яке пов'язане з певним рівнем самосвідомості, критичного мислення, здібності та готовності до самовизначення, самовираження, саморозкриття, самовдосконалювання. [4, с.679] Самовиховання – свідомо діяльність, яка спрямована на більш повну реалізацію себе як особистості. [5, с.580] Отже, поняття “самовиховання” складається з трьох основних факторів: цілеспрямованості, розвитку та свідомості.

Виходячи з означень, самовиховання має досить чітку логічну структуру:

**Мета самовиховання.** Вона регулюється суспільною метою і має ті ж напрями: моральний, професійно-трудоий, естетичний та ін.

**Зміст і завдання самовиховання.** Вони передбачають таку поведінку та діяльність, які прискорюють досягнення мети самовиховання. А це великою мірою залежить від психічних характеристик особистості – її інтелектуальної та практичності вольової сфери.

**Засоби самовиховання.** Це своєрідні знаряддя та способи впливу на себе, які опосередковують мету й результат. Головним засобом самовиховання є зміст практичної діяльності людини.

**Результати самовиховання.** Це ті зміни, які з'являються в особистості або в колективі внаслідок самовиховних впливів. [1, с.33-35]

У процесі організації самовиховання можна виділити такі прийоми роботи над собою як самопереконавання, самонавіювання, самопідбадьорювання, самозаохочення, самопримус, самоаналіз, самозобов'язання та інші. [1]

В людині дуже багато запрограмовано мудрою природою. І важливо знати, зрозуміти задатки, нахили, здібності кожної особистості, щоб допомогти їй самовизначенню, самореалізації. Хиба думка про можливості людини спричиняє труднощі, страждання, непорозуміння. Кожен знає, якщо людина звикла до думки про власну незвичайну роль в майбутньому, їй не завжди просто адаптуватися до ролі, виконувати яку вона повинна насправді. Однак, людина здатна впливати на свої психічні особливості, вона компенсує свої недоліки, коригує їх дію в потрібному напрямку, пристосовує природні нахили до соціальних норм поведінки.

Професійна діяльність сучасного вчителя початкових класів в контексті педагогічної діяльності займає особливе місце, що зумовлюється унікальністю початкового

періоду шкільної освіти, його роллю в усьому подальшому житті людини, віковими особливостями дітей молодшого шкільного віку.

Тому на перший план у системі вузівської освіти майбутніх учителів початкової школи висуваються вимоги, пов'язані не тільки з їхньою загальною теоретичною, дидактико-методичною підготовкою, а перш за все з розвитком їхньої особистості, одним з проявів якої є прагнення до постійного самовдосконалення, у тому числі професійного саморозвитку.

Необхідність формування в учителів початкової школи готовності до професійного саморозвитку пов'язана з процесами реформування освіти, що вимагають від педагогів освоєння інноваційних педагогічних технологій, посилення індивідуальності характеру освіти й самоосвіти. Таким чином, завдання вищих педагогічних навчальних закладів полягає не в традиційному процесі засвоєння базових знань та вмінь, визначених змістом професійної педагогічної освіти, а у формуванні в студентів потреби до самоосвіти, особистісного самовдосконалення, активізації життєвої позиції, становленні та розвитку особистісних і професійно значущих якостей, що дають змогу подолати суперечності між вимогами, які постійно змінюються, та реальними можливостями системи освіти.

**Висновки.** Отже, самовиховання – це завжди спрямована діяльність, яка мотивується внутрішнім бажанням людини вдосконалювати себе, яке у свою чергу народжується у результаті суперечностей між бажаннями і можливостями. Зі зміною позиції особистості під час взаємодії з зовнішнім світом у процесі становлення її самосвідомості розвивається самовиховання. З усвідомленням особистості себе як об'єкта самовиховання, з підвищенням рівня усвідомлення самовиховання, воно стає все значнішим чинником у формуванні особисті. [3, с.37-38]

### Література:

1. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М.: 1989. – 80 с.
2. Журавська Н. С. Організація самостійної роботи студентів. – К.: 1995. – 24 с.
3. Синельников В.М. Самовиховання як діяльність і його психологічні особливості/ Педагогіка і психологія. – 2005. – № 3 (48)
4. Словарь практического психолога. Сост. Головин С. Ю. – Мн.: 1998. – 800 с.
5. Современный словарь по педагогике. Сост. Рапацевич Е. С. – Мн.: 2001. – 928с.

S.M. PARSHUK, N.S. KRUGLOVA

### PROFESSIONAL SELF-EDUCATION A PRIMARY SCHOOL TEACHERS

*The author of the article stresses the necessity of the future teacher self-education during the preparation at high educational establishment and the need of creation psychological support for teacher professional self- education and investigated as a factor in self-education improvement and the process of teaching skills of future teachers.*

**Key words:** professional self-education, self-development, education, future teachers.

## **ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ МОЛОДОГО ФАХІВЦЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ДНЗ**

Переміни у суспільстві, що обумовлюють трансформацію життєвих орієнтирів і цінностей приводять до глибоких особистісних змін. У зв'язку з цим актуалізується проблема професійної підготовки педагогів, здатних адаптуватися до змінюваних обставин освітнього середовища. Внаслідок інтенсивності і динамічності сучасного життя, постійних і досить різких змін на всіх рівнях (політичному, економічному, матеріальному, освітньому) висуваються особливі вимоги до здатності людини бути мобільною, гнучкою і динамічною щодо цих змін. Це зумовлює необхідність підвищення її адаптаційних можливостей.

Теоретичні аспекти розвитку особистості у процесі професійної адаптації розглядали В.Андрущенко, О.Дубасенюк, І.Зязюн; психолого-педагогічні основи розвитку творчої особистості за умов неперервної професійної освіти Н.Коломінський, С.Сисоєва, І.Якиманська. Використання поняття "адаптація" у різних сферах наукового знання (біологія, медицина, філософія, соціологія, психологія, педагогіка) дозволяє розглядати цей феномен з позиції багатоаспектності: а) адаптація як процес, при якому організм пристосовується до нового середовища; б) адаптація як відносини рівноваги (відносної гармонії), яка встановлюється між організмом і середовищем (внутрішня стабільність); г) адаптація як результат пристосувального процесу; г) адаптація як мета, до якої прагне організм (особистість); д) адаптація як сукупність реакцій, спрямованих на підтримку функціональних констант особистості при впливі на них змінних умов соціуму; е) адаптація як вид нормального функціонування органів або всього організму. Враховуюче вищезгадане можна розглядати адаптацію як активний усвідомлений процес пристосування особистості до змінних умов життєдіяльності, набуття і вироблення нею адаптивних механізмів, здатних встановлювати на певних етапах відносну рівновагу із соціумом. Метою процесу адаптації є адаптована до соціуму особистість, яка не лише реагує на зовнішні зміни, а й бере активну участь у виробленні адаптивних механізмів. Набуття особистістю певного досвіду пристосування до змінних умов соціуму слугує для неї у майбутньому підґрунтям для подолання нових перешкод.

Процес професійної адаптації молодого вихователя у дошкільному навчальному закладі можна сформулювати як етап соціалізації, неперервного особистісного і професійного розвитку. У процесі адаптації молодий вихователь формує особистісні якості властиві професіоналу, що відповідає потребам суспільства. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що адаптація особистості до професійної діяльності у дошкільному навчальному закладі та нових умов життєдіяльності – складний, різнобічний і динамічний процес набуття нею нових форм поведінки й оволодіння професійною діяльністю. Зміст процесу характе-

ризується діалектичним взаємозв'язком педагогічного, психологічного і соціального аспектів. Досліджуючи проблеми професійної адаптації молодих фахівців до професійної діяльності у навчальних закладах, В.Брудний під нею розуміє не лише (і не стільки) пристосованість особистості до нових умов, як до специфічного середовища (до нових норм педагогічного колективу), але й «входження» у спеціальність, тобто оволодіння сукупністю норм і функцій майбутньої професійної діяльності. Професійна адаптація молодого вихователя виявляється у його пристосуванні та звиканні до характеру, режиму та умов праці, в оволодінні фаховими знаннями, вміннями і навичками, у формуванні професійних якостей особистості, які потрібні для успішної фахової діяльності, і включає в себе такі компоненти: адаптація до змісту діяльності; адаптація до умов діяльності; адаптація до колективу колег; адаптація до стосунків із керівництвом; включення у процеси саморозвитку (розвиток мотивації, оволодіння професійними знаннями, становлення професійних умінь, навичок та ін.); адаптація до стосунків з вихованцями та їхніми батьками.

Адаптація молодих вихователів до специфіки педагогічної праці дає їм можливість раціонально використовувати час, планувати різні види діяльності, швидко виробляти установку на працю за певних умов. Т.Сорчан, досліджуючи проблему адаптації, звертає увагу на те, щ розвиток особистості як молодого фахівця проходить за такими напрямками: а) зміцнюються світоглядна переконаність, професійна спрямованість, розвиваються необхідні здібності; б) удосконалюються, «професіоналізуються» психічні процеси, стани і досвід; в) підвищується почуття обов'язку, відповідальності за успіх професійної діяльності, чіткіше і рельєфніше виступає індивідуальність вихователя; г) зростають домагання молодого спеціаліста у сфері майбутньої професії; д) на основі інтенсивної передачі соціального, професійного досвіду, формування необхідних якостей зростає загальна зрілість і стійкість особистості; е) підвищується питома вага самовиховання молодого вихователя у формуванні якостей, досвіду, необхідних йому як майбутньому фахівцю; є) зміцнюється професійна самостійність і готовність до практичної роботи.

Процес адаптації молодого вихователя до роботи в сучасних закладах освіти вимагає поетапності, системності, умілого керівництва з боку наставників, методистів, адміністрації навчальних закладів. В управлінні процесами професійної адаптації молодих вихователів у дошкільному навчальному закладі на перший план повинні виходити не диктат і владні повноваження, а навчання молодих педагогічних працівників за допомогою різноманітних форм навчально- методичної роботи. За словами О.Галус, управляти людьми – це насамперед навчити їх того, що і як робити. Управління процесами професійної адаптації удошкільному навчальному закладі можна визначити як діяльність суб'єктів управління, спрямовану на створення відповідних прогностичних, психолого-педагогічних, кадрових, матеріально-фінансових, організаційно-правових, медичних умов, необхідних для функціонування і розвитку певних процесів та реалізації цілей дошкільного навчального закладу.

Ефективність педагогічного управління процесом професійної адаптації молодого фахівця в умовах дошкільного навчального закладу забезпечується за умов дотримання таких закономірностей педагогічного управління:

– всебічності та повноти використання наукових положень, що створюють основу педагогічної управлінської діяльності;

- єдності цілей дошкільного навчального закладу з цілями педагогічного управління процесом професійної адаптації молодих фахівців;
- неперервності педагогічного управлінського впливу у процесі адаптації молоді;
- прогнозованості керівництва дошкільного навчального закладу (повнота врахування впливу зовнішнього середовища і якості прогнозування необхідних для цього змін в педагогічному управлінні процесом адаптації);
- взаємодії керуючої та керованої підсистем (наявність ефективних структурно-функціональних зв'язків і залежностей між суб'єктом і об'єктом педагогічного управління; самоорганізації і саморегулювання тощо);
- визначальної ролі людського чинника в педагогічному управлінні процесом професійної адаптації молодого фахівця (компетентність та відповідальність за результати управління процесом адаптації молоді керівництвом дошкільного навчального закладу);
- демократизації педагогічного управління (встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків у керівництві процесом професійної адаптації молодих фахівців);
- забезпеченості суб'єкта педагогічного управління інформацією, наявності достатньо постійного інформаційного зворотного зв'язку (врахування сукупності зовнішніх і внутрішніх умов, за яких відбувається управлінський процес).

Одним зі шляхів вирішення проблем адаптації молодого фахівця в контексті означених вище компонентів є призначення «наставника», досвідченого колеги. Головною метою діяльності такого «наставника» є забезпечення поступальної передачі підшефному професійного досвіду і майстерності, підтримка професійного становлення молодого фахівця, розвиток у нього належних особистісних і ділових якостей, необхідних для ефективної діяльності. Беззаперечним залишається правило: найкращий приклад для підлеглого – особистий приклад керівника, а для підшефного – наставника. Наставник повинен відчувати щиру особисту зацікавленість у підготовці підшефного, сприймаючи його як свого спадкоємця в професійній діяльності.

Входження молодого вихователя у сферу професійної діяльності можна умовно поділити на декілька етапів. На першому, ознайомчому етапі, адміністрації (працівникам соціологічної служби) бажано вивчити особистість молодого фахівця, з'ясувати ті важливі фактори, які можуть впливати на успішність його адаптації як позитивно, так і негативно (це – найбільш виражені риси і якості характеру, переважаючі психоемоційні стани, рівень знань та досвіду тощо). Метою наступного етапу професійної адаптації молодого фахівця є спільне планування діяльності, концентрації уваги вихователя на дотриманні трудової дисципліни, умовах професійної діяльності, наданні порад та рекомендацій для попередження можливих помилок молодого вихователя, пов'язаних із неадекватною самооцінкою власних можливостей. Відсутність або дефіцит потрібної інформації, як правило, супроводжуються невпевненістю молодого фахівця виникненням у нього негативних психічних станів. Для підтримання в молодого вихователя психологічної впевненості, встановлення довірчих неформальних стосунків та доброзичливої атмосфери співробітництва з представниками підрозділів освітньої установи бажано надавати йому допомогу, встановлювати контроль за професійним навантаженням і веденням документації, уносити корективи й уточнення в діловій, доброзичливій формі. Водночас небажано

надмірно опікати молодого фахівця й виконувати його завдання. Потрібно з першого дня формувати здатність до творчої, самостійної роботи, поєднуючи це з докладним і чітким його інструктуванням зі змісту кожного завдання, що доручається. Однак не бажано й залишати підшефного наодинці з завданням, забезпечуючи тільки періодичний контроль.

Успішна адаптація молодого фахівця в дошкільному навчальному закладі можлива за наявності у нього умінь:

– співпрацювати з вихованцями, членами педагогічного колективу, психологом, батьками, батьківським колективом тощо;

– визначати конкретні навчально-виховні завдання, виходячи із загальної мети виховання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей вихованців, соціально-психологічних особливостей дитячого колективу;

– вивчати особливості дитячого колективу і особистість окремого вихованця з метою діагностики і проектування їхнього розвитку і виховання;

– здійснювати поточне і перспективне планування педагогічної діяльності;

– спостерігати й аналізувати навчально-виховну роботу, корегувати її;

– проводити навчальні заняття і виховні заходи, використовувати різні форми й методи організації навчально-пізнавальної, трудової, художньо-творчої, ігрової діяльності вихованців, організовувати дитячий колектив на виконання поставлених завдань;

– організовувати й проводити науково-педагогічні, психологічні, фахові дослідження;

– самостійно оцінювати якість своєї роботи і власні досягнення, бачити помилки і вміти накреслювати шляхи їх подолання.

Про рівень адаптації молодого фахівця можна судити за такими показниками: характером труднощів у процесі виконання професійних завдань, ступенем задоволеності роботою, якістю роботи, ступенем самостійності у виконанні завдань, взаєминами з вихованцями, батьками, педагогічним колективом.

Позитивно на адаптацію до професійної діяльності впливають консультації досвідчених вихователів з питань організації праці. Важливою умовою є емоційна насиченість професійних відносин. Інформація, яка знаходить відповідний емоційний відгук у молодого фахівця, поступово складається в систему його цінностей і переконань, стає постійним безпосереднім мотивом окремих вчинків й усієї поведінки загалом. Тому, особливо на перших етапах професійної діяльності, активна емоційна наповненість професійного спілкування суттєво підвищує діяльнісний рівень адаптації, посилює позитивне налаштування на виконання професійних функцій.

Організація професійної діяльності молодих фахівців у методичному плані включає проведення діагностики (індивідуальної і групової) організаційно-навчальних знань та умінь. На її основі за виділеними критеріями вихователів-наставників визначає рівень професійної адаптованості кожного молодого спеціаліста. Показником результативності професійної адаптованості молодих вихователів є повнота їх теоретичних знань, практичних умінь і навичок, врахування вихователем індивідуальних особливостей дітей у різних видах діяльності та ефективна взаємодія з дітьми у процесі виховання.

Нові умови діяльності молодого фахівця у дошкільному навчальному закладі – це якісно інша система відносин відповідальної залежності, де на перший план виступає необхідність самостійної регуляції своєї поведінки, здатність до самоорганізації своєї професійної діяльності і побуту, що ще недавно було їм недоступно.

Важливе місце у процесі адаптації посідає раціоналізація професійної діяльності (підвищення культури розумової праці), посилення її самостійності. У матеріалах Болонської декларації надається великого значення розвитку самостійності молодих фахівців у процесі їхнього професійного становлення. Навчатися упродовж всього життя може особистість, яка здатна у процесі професійної діяльності самостійно поповнювати знання, управляти самовихованням. Тому в дошкільному навчальному закладі треба створити необхідні умови для самовиховання молодих фахівців, розвитку у них самостійності. Мистецтво педагогічного керівництва полягає в тому, щоб уміло спонукати і спрямовувати саморух молодого фахівця, сприяти формуванню його ініціативи, самостійності, творчої активності, здатності регулювати й удосконалювати свою педагогічну майстерність. Таким чином, процес професійної адаптації можна розглядати як процес поступального розвитку фахівця як особистості і як майбутнього професіонала на основі формування його професійної діяльності. Саме активна позиція суб'єктів, адміністрації дошкільного навчального закладу, вихователів-наставників, і об'єктів педагогічного управління, молоді фахівці, позитивно впливає на адаптаційні процеси молодих спеціалістів до умов професійної діяльності та життєдіяльності в дошкільному навчальному закладі.

### Література

1. Галус О. М. Модель професійно адаптованої особистості майбутнього фахівця : управлінський аспект / О. М. Галус // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. праць / редкол. : Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ ; Запоріжжя, 2008. – Вип. 49. – С. 62-70.
2. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. [для студ. вищих навч. закл.] / Людмила Миколаївна Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 423 с.
3. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. доктора пед. наук : 13.00.04 / Сорочан Тамара Михайлівна. – Луганськ, 2005. – 478 с.



## МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ

***Анотація.** У статті розглянуті виховні можливості мистецтва у морально-естетичному розвитку школярів. Показана робота школи з напряму художнього виховання засобами мистецтва.*

**Ключові слова:** мистецтво, морально-естетичне виховання, засоби морально-естетичного виховання.

В умовах утвердження державності, коли головним чинником української спільноти є значущість людської особистості, проблема виховання старшокласників засобами мистецтва набуває особливої актуальності. Глибоко усвідомлений світ художніх цінностей у співвідношенні з особистим життєвим досвідом дає можливість розвивати молодій людині свої моральні якості і творчі здібності, стверджувати себе як емоційну і розумово-вольову особистість. Питання морально-естетичного виховання особистості являється актуальним для сучасного суспільства. Проблема морально-естетичного розвитку особистості має досить глибоке історичне коріння. Ще антична культура приділяла значну увагу моральним та естетичним проблемам, надавала їм гуманістичного забарвлення. Одним із перших, хто наголошував на єдності етичного і естетичного, був Сократ. Вчений підкреслював, що духовні якості людини проявляються навіть у зовнішньому вигляді. Платон, в свою чергу, розглядаючи у своїх творах питання естетичного виховання, відмічав, що вплив мистецтва на поведінку людини настільки великий, що необхідно встановити контроль з боку держави за художніми творами, які мали б відповідати моральним нормам існуючого суспільства. Єдність етичного і естетичного характерна не лише для європейської культури, вона проявляла себе з істотними відмінностями в країнах Сходу. Ряд раціональних ідей з питань морально-естетичного виховання запропонував свого часу китайський філософ, політик і педагог Конфуцій. Вчений вважав, що починати освіту слід з поезії, закріплювати її вивченням правил «лі» (доброчесності, етикету, правил пристойної поведінки) і завершувати обрядовою музикою. Новим світоглядом – гуманізмом – висвітлені проблеми морального і естетичного виховання доби Ренесансу. Об'єктом вивчення стає людина і все людське замість середньовічного «боже-ственного». Ідея духовного багатства, сили і краси людини найповніше втілилась в живописі та скульптурі. Саме в цих видах мистецтва зображувально-виразні засоби дозволили органічно сплести морально-естетичний зміст і художню форму. Про відповідальність художника за формування моральних відносин говорив Ж.-Ж. Руссо. Ідеї про моральне значення мистецтва виростили в своєрідну програму суспільного виховання людини засобами мистецтва. Найпоследовнішим в розвитку цієї програми був Д. Дідро. Якщо чесна людина береться за перо, за пензлик або за різець, писав фі-

лософ, то своє завдання вона повинна вбачати в тому, щоб зобразити добродішність привабливою, а порок – таким, що відштовхує. Проблема співвідношення етичного і естетичного, прекрасного і доброго виявилась основоположною в естетиці І. Канта.

Питання моральної чистоти, честі, совісті, обов'язку особливо важливі в загальному процесі формування духовного світу молоді. Твори мистецтва всіх часів і народів нагадують про високе призначення людини, про її право на свободу і щастя, на повне розкриття своїх здібностей та обдарувань. У художніх творах Істина, Добро, Краса постають у конкретному та переконливому втіленні, а мистецтво допомагає людині бачити їх і в реальній дійсності у власному житті.

Мистецтво і мораль мають єдину мету — удосконалення особистості. На жаль, складний стан проблеми мистецтва і моралі у сучасному житті не сприяють якісному вихованню молоді. Це становище зумовлене, по-перше, тим, що морально-естетична вихованість школярів віддзеркалює загальну кризу культури суспільства; по-друге, моральна і естетична ентропія стала наслідком ідеологізації мистецтва і моралі; по-третє, ідеологічні інтереси держави були визначені вищими за художні та моральні, які, в свою чергу, призвели до моралізаторства і в мистецтві, і в моралі. Мистецтво, як одна з форм пізнання дійсності, забезпечує різнобічний і добродійний вплив на свідомість людини, тобто виступає як джерело пізнання, духовного збагачення і формування світогляду особистості, допомагає усвідомити їй своє покликання, визначити систему цінностей. Науково-теоретичні дослідження питання морального змісту мистецтва дозволили вченим (Т. Аболіній, Л. Левчук, І. Лосеву, В. Панченко та ін.) констатувати, що мистецтво не просто вчить жити, а показує життя, яке часто більш справжнє, ніж, так зване, теперішнє, тому, що являється людським поглядом на життя, на природу, на саму людину. Сприйняття твору мистецтва позитивно впливає на пробудження творчої фантазії, створює умови для духовного розвитку, збагачує особистість. В. Сухомлинський згадував: «У дитинстві мої вихованці любили слухати музику квітучого саду і поля гречки, весняних луків та осіннього дощу. Вони відчували, переживали красу навколишнього світу, і це робило їх душі шляхетними. Але якою б прекрасною не була музика природи, це ще не музика. Це літери, за допомогою яких людина може приступати до читання книжки на мові почуттів.». В. Сухомлинський справедливо вважав, що такою «книжкою» у морально-естетичному вихованні школярів повинно стати мистецтво. Спроможність до сприйняття мистецтва і пізнання його не дана людині від природи, вона формується і розвивається у процесі тривалого системного виховання. Безумовно, такий складний процес потребує пошуків оптимальних методів і форм роботи у залученні школярів до цінностей світової художньої культури. Тому справедливо звучить критика, що робота в загальноосвітньому закладі у напрямку художнього виховання засобами мистецтва спирається скоріше на інформаційний аналіз творів, який не дає повноцінного сприйняття мистецтва і не сприяє розвитку духовно-моральної сфери школярів. Суттєва причина цього, на думку М. Коляденко, полягає у механічному об'єднанні компонентів навчання, ілюстративному дублюванні під час викладання суміжних мистецтв, який призводить лише до інформаційного, поверхневого знайомства з художніми творами. Старший шкільний вік – це період інтенсивного фізичного і морального розвитку, соціального визначення, включення людини до активного життя. Старшокласники бажають розібратися у своїх думках, почуттях, поглядах. Твори мистецтва відповідають на досить

значні для школярів запитання, вони дозволяють емоційно пережити той досвід, який реально поки що не доступний учням, зважаючи на обмеженість їх віку та соціального статусу. При цьому, вказане призначення виконує не лише сучасна культура, а й класичне мистецтво, у якому старшокласників цікавлять духовні пошуки героїв. Саме у юнацькому віці проходить становлення морально-естетичної свідомості школярів. Внаслідок цього, у старшокласників нерідко спостерігаються різкі зміни у поведінці, серйозні естетичні переорієнтації, що робить особливо важливим момент морально-естетичного виховання та освіти, збагачення школярів широким кругозором історико-культурних знань про мистецтво, принципів загальнолюдської моралі. Так, розвинуту у морально-естетичному плані особистість характеризує наявність гуманістичних якостей і почуттів, що складають морально-естетичну свідомість: сталий інтерес до мистецтва, вихований художній смак, розвиненість творчих здібностей, грамотне судження про твори мистецтва, можливість самостійно і об'єктивно оцінювати його моральний зміст і, як результат, будувати своє життя адекватно вищим нормам людської моралі і естетичної довершеності.

Аналіз наукової літератури з питань виховних можливостей мистецтва у загальному розвитку школярів виявив наявність протилежних точок зору. Одні підкреслюють важливість залучення різних видів мистецтва до шкільної практики, особливо в старших класах, де прогалиною в навчанні є відсутність художньо-естетичних дисциплін. Інші вважають, що розвиненість у сприйнятті, навіть одного з мистецтв, впливатиме на якість уподобань до інших. В різні часи представники літератури, музики, образотворчого мистецтва виступали за втілення до практики шкільного навчання у старших класах того чи іншого виду мистецтва. Сучасні науково-практичні дослідження у галузі педагогіки (В.Волинкін, Т.Дмитрєнко, Ю.Курганов, Г.Шевченко, О.Щолокова, Б.Юсов та ін.) дозволяють відмітити постійно зростаючий інтерес до проблеми. А.Предтеченська, враховуючи перенавантаженість шкільного плану, об'єднала ведучі мистецтва (музику, образотворче мистецтво, літературу, театр і кіно) в одну програму «Світова художня культура». Цей курс було розраховано як продовження занять з музики та образотворчого мистецтва. Він мав за мету заповнити прогалину художньої освіти у старших класах. Зміст програми світової художньої культури охоплював розвиток художньої культури країн Західної Європи та Росії впродовж ХУІІІ-ХХ ст. і передбачав історико-монографічне викладення. Учням старших класів було запропоновано заповнити анкету з метою визначення їх переваг відносно різних видів мистецтва. Результат анкетування показав, що найбільший інтерес у школярів викликають кіно, естрадна музика, телебачення; мінімальної уваги школярі надають мистецтву скульптури, архітектури, прикладному і декоративному мистецтву. Аналіз отриманих результатів дав змогу виявити наявні прогалини в художній освіті школярів. Їх інтереси до кіно, телебачення, естрадної музики започатковані доступністю та широкою популярністю цих мистецтв. Однак, школярі, котрі навчаються в художніх та музичних школах, інших центрах художнього виховання відзначаються більшим інтересом до навчання і, зокрема до різноманітних видів мистецтва. Слід відмітити, що за межею інтересів майже всіх учнів залишені види мистецтв, які мають значний виховний вплив на особистість (декоративне, прикладне, архітектура, скульптура, хореографія тощо), тобто ті види художньої творчості, які не входять до навчальних програм загальноосвітніх закладів. Вчені вважають, що у

процесі відбору художнього матеріалу для навчання необхідною умовою має бути врахування цього недоліку та прагнення залучити школярів до різних видів мистецтва, усвідомлюючи їх морально-естетичну цінність.

Виходячи з результатів анкетування, педагогічних спостережень була зроблена спроба виявити можливості школярів співвідносити естетичні знання та уявлення з моральними принципами, з реальним ступенем їх емоційного сприйняття твору мистецтва, з визначенням міри творчих та моральних дій, пояснюючи тим самим власні художні уподобання. Виявилось, що школярі байдужі до мистецтва, а їх запити носять або формальний, або ж споживацький характер. Однак, не було жодного випадку, коли б учні проявили нульовий інтерес до мистецтва. В тій, чи іншій мірі, молоді люди розуміють свою обмеженість, і людські і професійні. Чим же пояснити таку мистецьку неграмотність деяких юнаків і дівчат, чому класична музика вважається анахронізмом, а модерна – новинкою? Чому серйозні фільми не користуються успіхом, а зовні красива порожнеча збирає значну аудиторію? Чому нерідко замість того, щоб читати художній твір, який вивчається в школі, лише переглядають критичний матеріал підручника? Всі ці «чому» можна пояснити невідповідністю до художнього сприймання твору, недорозвиненістю естетичної культури, що, як і природничі науки, вимагає наполегливості, навчання, активної роботи розуму, а також постійного розвитку почуттів. Можна дивитися і не бачити, можна бачити і не розуміти, а коли не розумієш, залишаєшся байдужим. Проведені спостереження та анкетування показали, що у школярів переважають прагматичні орієнтації, які слабкорозвинені, відсутні вміння вступати до процесу художнього спілкування, не прослідковується зв'язок між морально-естетичною свідомістю та морально-естетичною поведінкою. Між тим, вони доброзичливо ставляться до мистецтва, відчують недостачу його впливу і бажають отримати відповідну освіту.

Тобто можна зробити висновок, що сприйняття творів мистецтва залежить від культури почуттів особистості, її вихованості, інтелектуальної розвиненості та життєвого досвіду. Педагогічна практика повинна розглядати мистецтво як засіб виховання школярів, головна мета якого, на думку Д.Шостаковича, піднести людину, зробити її шляхетною, укріпити в ній гідність, віру у свої внутрішні сили, у своє велике призначення.

### Література

1. Верб В.А. Искусство и художественное развитие учащихся / В.А.Верб. – Л., 1997. – 116с.
2. Гончаров И.Ф. Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности / И.Ф.Гончаров. – М., 2012. – 126с.
3. Художественная культура и гармоническое развитие личности / за ред. Н.В.Гончаренко. – К., 2002. – 239с.
4. Шевченко Г.П. Эстетическое воспитание в школе / Г.П.Шевченко. – К., 2005. – 144с.
5. Щолокова О.П. Художньо-естетичне виховання школярів засобами світової художньої культури / О.П.Щолокова. – К., УДПУ, 2012. – 326с.

**Пак І. О.**

заслужений працівник культури України,  
доцент кафедри методики початкової освіти  
МНУ імені В.О.Сухомлинського  
м. Миколаїв, Україна

## **ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Основні вимоги до змісту й організації освітнього процесу в Україні відображені у Національній доктрині розвитку освіти, де зазначено. Що держава повинна забезпечувати підготовку кваліфікованих кадрів з урахуванням світових тенденцій освіти впродовж життя, соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін; формувати в педагога потребу і здатність до неперервної самоосвіти, професійного й особистісного розвитку. Таким чином, уже сам зміст цього документа засвідчує, що розвиток виступає ключовим поняттям загальної та професійної підготовки на початку XXI ст. Саме він визначає стратегічні орієнтири інноваційного поступу сучасної освіти.

Питання естетичного виховання особистості є актуальним для сучасного суспільства. Саме у формуванні людей з необмеженими творчим потенціалом, високим рівнем моральних принципів та розумово-вольовою активністю зацікавлена молода українська держава. Тому, визначаючи проблеми зміст і методи естетичного виховання майбутніх учителів, серед предметів художньо-естетичного циклу, у процесі вивчення яких здійснюється естетично-творчий розвиток студентів, одне з головних місць належить хореографії.

Естетичне виховання майбутніх учителів в умовах хореографічної діяльності здійснюється у вищих навчальних закладах, зорієнтованих здебільшого на культурологічне, естетичне навчання й виховання, організація естетичного виховання засобами танцювального мистецтва чітко сформована й систематизована. Заняття хореографією в них здійснюються за провідними методиками вітчизняних і зарубіжних учених (Т. Баришнікової, А. Ваганової, К. Василенка, А. Гуменюка та ін.). Достатньо розроблені питання методики хореографічної роботи як засобу естетичного виховання (Г. Березової, Л. Бондаренко, А. Тараканової та ін.) [2].

Крім того, у сучасній національній освітній системі уроки хореографії впроваджуються в середніх загальноосвітніх закладах (традиційні загальноосвітні школи, ліцеї, колегіуми, гімназії, навчально-виховні комплекси). Хореографія не входить до складу обов'язкових навчальних предметів, проте в практиці початкової школи набуває широкого розповсюдження й викладається як додатковий предмет, завдання якого спрямовані на духовний та фізичний розвиток особистості кожної дитини.

Представлена стаття має на меті дослідити питання морально-естетичного виховання майбутніх учителів в умовах хореографічної діяльності. Аналіз змісту морально-естетичного виховання майбутніх учителів на заняттях з хореографії у вищих навчальних закладах показав, що цей процес відбувається без належного програмно-цільового та методичного забезпечення, створення відповідних педаго-

гічних умов. У зв'язку з цим виникає низка суперечностей, які потребують вирішення на науковому рівні.

Результати наукових досліджень у галузі психології, філософії, мистецтвознавства, педагогіки висвітлюють окремі сторони проблеми естетичного виховання особистості. Так, філософські аспекти естетичного виховання розглянуто в наукових працях В. Баленка, В. Бітаєва, Ю. Борева, О. Волкової, Т. Домбровської, І. Зязюна, В. Іванова, В. Кудіна, М. Ліфшица, В. Лозового та ін. Психологічні основи естетичного виховання розкрили Л. Виготський, В. Клименко, В. Роменець, Б. Теплов, С. Якобсон та ін. Науково-теоретичні дослідження питання морального змісту мистецтва висвітлюють учені (Т. Г. Аболіній, Л. Т. Левчук, В. І. Панченко, О. І. Фортовій, В. О. Сухомлинський та ін.)

На актуальності проблеми морально-естетичного виховання майбутніх учителів засобами танцювального мистецтва наголошували Л. Богатикова, М. Боголюбська, В. Верховинець, О. Конорова, Б. Мануйлів та ін. Важливість розвитку внутрішнього світу учнів початкових класів засобами танцю доводиться в працях Г. Льбіню, С. Рудневої, Є. Фіша та ін. Проблема формування творчої сфери дитини засобами хореографії та ритміки розглянута в наукових працях Н. Георгян, О. Горшкової, Ю. Ушакової, Т. Чурпїти. Питання сучасної теорії хореографічного виховання висвітлені в роботах О. Мартиненко, Т. Морозовської, О. Таранцевої, В. Нілова та ін.

Ураховуючи здобутки вчених, зазначимо, що проблема естетичного виховання майбутніх вчителів у процесі хореографічної діяльності ще не знайшла достатнього висвітлення в науковій літературі та педагогічній практиці. У зв'язку з цим виникає необхідність подальшого вивчення естетично-виховних можливостей хореографічної діяльності. Завдання нашого дослідження – з'ясувати зміст естетичного виховання майбутніх учителів в умовах хореографічної діяльності.

Узагальнення результатів теоретичного аналізу проблеми та констатуючого дослідження дало змогу виявити педагогічні умови підвищення рівня підготовки студентів в умовах хореографічної діяльності:

виявлення і розвиток у студентів професійно і особистісно значущих цілей, мотивів, установок, пов'язаних із напрямками майбутньої естетико-виховної діяльності відповідно вузівській спеціалізації та індивідуальним здібностям і потребам;

поєднання теоретичних та практичних аспектів підготовки студентів, результатами якої мають стати естетико-педагогічна компетентність і потреба в безперервному професійно-педагогічному та художньо-естетичному самовдосконаленні;

виховання інноваційного стилю професійно-педагогічної діяльності і спілкування шляхом впровадження в навчально-виховний процес вузу нових педагогічних технологій на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Навчальна діяльність сприяє формуванню готовності майбутніх учителів до естетичного виховання школярів у випадку, коли в ній проектується ситуації майбутнього естетико-виховної діяльності студентів. Педагогічне проектування є тим видом діяльності, який забезпечує прогностичне бачення педагогом технології вирішення дидактичних та виховних ситуацій і його результатів. До змісту педагогічного проектування входять тою чи іншою мірою елементи моделювання, прогнозування і планування навчально-виховного процесу. Такий підхід до формування знань, умінь і навичок майбутнього вчителя, відповідає умовам комплексного підходу, включає в себе єдність навчальної і позанавчальної роботи, взаємозв'язок освіти і самоосвіти.

Отже забезпечення високого рівня практичної підготовки майбутніх учителів тісно пов'язане з використанням у навчально-виховному процесі поряд з традиційними, академічними методами навчання так званих активних, професійно орієнтованих. Оволодіння педагогічними інноваціями, які базуються на психолого-педагогічних, соціально-культурологічних та фахових знаннях, дозволить досягти високого рівня майстерності у здійсненні естетичного виховання майбутніх вчителів.

### Література

1. Бех И. Д. Емоції в процесі морального виховання / И. Д. Бех // Педагогіка і психологія — 1999. — №2 — С. 23-24.
2. Бондаренко В. А. Методика хореографічної роботи в школі / В. А. Бондаренко. — К. : Музична Україна, 1987. — Х.з. С. 54-55.
3. Естетика: підручник / Л. Т. Левчук, Д. Ю. Кучерюк, В. І. Панченко; за заг. ред. Л. Т. Левчук. — К. : — Вища школа, 1997. — 399 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський — К. : Рад. шк., 1976. — Т.1. — С. 121.

**Пантюк Т. І.**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри загальної педагогіки  
та дошкільної освіти  
Дрогобицького державного  
педагогічного університету імені Івана Франка

**Миськів І. С.**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри іноземних мов  
Національного університету  
“Львівська політехніка”

## **БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС ТА СПЕЦИФІКА ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ В УКРАЇНІ**

Формуванням спільного освітнього простору у рамках сучасної Європи відобразився у явищі, що одержало назву «Болонський процес». Сьогодні він відображає процеси глобалізації та інтеграції освіти, науки, культури, усього суспільного прогресу.

Болонська декларація 1999 р. та інші законодавчі документи Болонського процесу покликані були реалізувати завдання низки змін та реформ, задля гармонізації системи європейської вищої освіти, формування її привабливості для громадян країн Європи, вироблення такої освітньої парадигми, яка б змогла реалізувати потреби багатьох країн світу задля суспільного поступу і прогресу.

Підписання Болонської декларації “Про європейський простір вищої освіти” у 1999 р. є вагомим підтвердженням того, що кардинальні зміни в освітній сфері це не епізодичні заходи несистемного характеру, а результат тривалого і серйозного усвідомлення взаємодії процесів європейської економічної та політичної інтеграції, яскравий результат розвитку ідей та інновацій у галузі освіти.

Головна мета цього процесу — консолідація зусиль наукової й освітянської громадськості й урядів країн Європи не лише для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки та вищої освіти у світовому вимірі, а й для підвищення її ролі в суспільних демократичних перетвореннях [3].

Найважливішими завданнями Болонського процесу є створення такого спільного освітнього простору, який би сприяв реальному підвищенню фахової спроможності випускників вищих навчальних закладів, забезпечував їхнє працевлаштування, суттєво змінював систему мобільності громадян на європейському ринку праці.

Освітні реформи у рамках Болонського процесу передбачають передовсім реальне пришвидшення гармонізації різних освітніх систем з урахуванням, проте, національної самобутності й оригінальності. Вчені-дослідники Болонського процесу наголошують на важливості збереження самобутності кожної із освітніх систем, заперечують всіляку їх стандартизацію та уніфікацію [1; 4; 7].



У процесі розробки законодавства Болонського процесу було визначено механізми для досягнення мети спільного освітнього простору, а саме:

- прийняття системи зрозумілих і порівнюваних наукових ступенів;
- прийняття системи освіти, яка початково базується на двох циклах навчання (бакалавр — магістр);
- заснування системи кредитів (ECTB);
- спрощення процедури визнання кваліфікацій, що сприятиме працевлаштуванню випускників і студентів на європейському ринку праці (використання додатку до диплома);
- розвиток європейського співробітництва щодо контролю за якістю освіти;
- навчання впродовж усього життя;
- створення умов для мобільності на європейському ринку праці й освітніх послуг;
- розвиток привабливості європейського простору вищої освіти, перетворення Європи на найбільш конкурентоспроможний і розвинутий освітній простір у світі. Вважають, що введення загальноєвропейської системи гарантії якості освіти, кредитної системи накопичення, легкодоступних кваліфікацій тощо сприятиме підвищенню інтересу до вищої освіти європейських та інших громадян;
- установлення тісніших зв'язків між європейським < простором вищої освіти та європейським простором досліджень;
- головний обов'язок університетів та урядів країн Європи — вжити всіх необхідних заходів для забезпечення студентів відповідними до загальних вимог кваліфікаціями [3].

Українські вчені-дослідники Болонського процесу та його наслідків для України (Андрущенко В., Журавський В., Згуровський М., Корсак К., Поберезька Г., Степко М.) вважають, що інтеграція системи вищої освіти України в європейський освітній простір сприятиме: забезпеченню якості вищої освіти та зміцненню конкурентоспроможності фахівця на світовому ринку праці; мобільності студентів, викладачів, наукових працівників задля реалізації різноманітних наукових проектів; забезпеченню справедливого доступу до вищої освіти усіх студентів; суттєвому зміцненню позицій українських вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації на національному, європейському і світовому ринку праці та ринку освітніх послуг [1; 2; 4; 7; 8].

Наше дослідження доводить, що приведення української освіти до європейських стандартів вимагатиме: запровадження ECTS та її ключових документів (зокрема диплома (DS)); втілення трициклової системи (бакалавр, магістр, інтегрований магістр (професійна підготовка), доктор філософії PhD); переформатування мережі вищих навчальних закладів; максимальне розширення можливостей для проведення прикладних досліджень; перетворення освіти людини на процес, що триває усе життя; формування нового змісту освіти; розширення та урізноманітнення програм для іноземних студентів; розширення можливостей та засобів інклюзивної освіти; підвищення мобільності студентів і науково-педагогічних працівників; кардинальна зміна парадигми української освіти від авторитаризму до гуманізму та демократії; пильна увага до освіти та розвитку кожної окремої особистості з урахуванням її власної життєвої траєкторії розвитку.

Окремо хочемо наголосити на проблемі підготовки фахівців спеціальності «Дошкільна освіта» з огляду на те, що сучасне українське дошкілля з одного боку стремить до європейських стандартів, а з іншого – намагається усяляким способом зберегти національний, етнічний, народний, народнопедагогічний характер. Вважаємо, що рання асиміляція дитини негативно вплине на її майбутнє становлення; переконані, що опертя на національні цінності вимагає виражених та обережних підходів до формування змісту сучасної дошкільної освіти і підготовки фахівців відповідного напрямку. Проте ретельне вивчення зарубіжного досвіду завжди слугувало поштовхом до розвитку у царині українського дошкілля. Показовим є досвід С. Русової, А. Животка, О.Суховерської, які активно вивчали теорії Ф.Фребеля, Г. Горна, М. Ментессорі та ін. З огляду на це Болонський процес повинен внести нові акценти і тенденції підготовки сучасного фахівця у рамках вищої школи, проте зберегти цінний вагомий напрацювання і традиції українського шкільництва.

Вважаємо, що сучасні реалії вимагають пошуку оптимальних шляхів для реформування системи вищої освіти України та визначення стратегічних напрямків її розвитку у напрямку глобалізації та євроінтеграції. Слід також наголосити, що Болонський процес не вимагає формування цілком ідентичних систем освіти у всіх країнах, він призначений швидше для зміцнення взаємозв'язків, гармонізації стандартів, поліпшення взаємодії між представниками різних освітніх системам. Болонський процес в умовах сьогодення – це інтеграція задля самовизначення, самовдосконалення, самоідентифікації і самосвердження себе в європейському контексті.

Сучасний період та існуючі суспільно-політичні обставини детермінують формування ключових напрямків для забезпечення сталого розвитку та удосконалення системи освіти України, визнання її у європейському і світовому просторі в контексті забезпечення високої якості з майбутньою конкурентоздатністю фахівця-професіонала. Початок ХХІ століття для України ознаменувався особливо важливими і суттєвими змінами не лише в освітньому житті, а й у культурі, економіці, політиці, праві тощо. Все це вимагає нової людини, яка б змогла реалізувати найкращі світові та європейські стандарти, без яких побудова цивілізованої країни немислима. Вибір європейського вектора розвитку українського суспільства – це рух до свободи, незалежності, суспільного розвитку та високих світових стандартів життя кожної окремої людини.

1. Андрущенко В. П. Вища освіта в контексті глобалізації // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності / Київський національний лінгвістичний університет. – К., 2002. – Вип. 9. – С. 3–12.
2. Андрущенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (спроба прогностичного аналізу) // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 11–17.
3. Вища освіта України і Болонський процес // Режим доступу: [http://pidruchniki.ws/20080215/pedagogika/bolonskiy\\_protses\\_osvita\\_ukrayini](http://pidruchniki.ws/20080215/pedagogika/bolonskiy_protses_osvita_ukrayini)
4. Журавський В. С., Згуровський М. З., Болонський процес: головні принципи входу в Європейський простір вищої освіти. – К.: Політехніка КТУУ, 2003. – 195 с.
5. Закон України «Про вищу освіту» від 12.03.2009 із змінами [Ел. ресурс]. – Режим доступу: [http://www.osvita.org.ua/pravo/law\\_05/](http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/).

6. Комюніке міністрів вищої освіти (Лондон, 16-19 травня 2007 року) «На шляху до Європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації» [Ел.ресурс]. – Режим доступу: [http\www.nau.edu.ua\uk\Edu\Process\Bologna\London/](http://www.nau.edu.ua/uk/Edu/Process/Bologna/London/).
7. Корсак К., Поберезька Г. Світ і тіні «Болонського процесу» // Науковий світ. – 2003.– № 12. – С. 8–9.
8. Спільна декларація про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти // Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / Упорядники: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. – Тернопіль: Видавництво «Економічна думка» ТАНГ, 2003. – 60 с.

**Стрельченко В.Ф.**

канд. пед. наук, ФГАОУ ВПО СКФУ (филиал г. Пятигорск)

**Красильникова А.В.**

ассистент кафедры физвоспитания  
ФГАОУ ВПО СКФУ (филиал г. Пятигорск)

## **ОБРАЗОВАНИЕ И ОБРАЗОВАННОСТЬ УЧАЩИХСЯ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

**Ключевые слова:** образование, образованность, формирование знаний, физическое воспитание, физическая культура.

На общем фоне в намечающихся контурах будущего общества образованность и интеллект все больше относится к разряду национальных богатств. Реформирование системы образования в России в настоящее время происходит стремительными темпами. Одной из острых, трудноразрешимых является проблема реформирования общего (неспециального) образования в сфере физической культуры.

Образование и образованность учащихся в области физической культуры является базисным фактором их физического воспитания и воспитанности, физического развития и физической подготовленности с кульминационностью этих процессов – формированием и сформированностью физической культуры личности. Общеизвестно, к сожалению, что в общенациональном плане уровень физического развития и физической подготовленности учащихся общеобразовательных учреждений так и взрослого населения снижается весьма заметными темпами. Во многом это связано с тем, что процесс физического развития и физической подготовленности учащихся далеко не в полной мере обеспечивается современным физическим воспитанием. В свою очередь физическое воспитание в общеобразовательном учреждении пока еще только декларативно базируется на образовании в области физической культуры. В условиях, когда целенаправленно не сформирована сознательная установка на физическое совершенствование и, прежде всего, на самосовершенствование, занятия физическими упражнениями и спортом с целью получения материальных благ и удовлетворения собственных тщеславных амбиций отнюдь не способствуют формированию, как общей культуры, так и физической культуры личности в частности.

В современном общеобразовательном учреждении средствами и методами физической культуры, как и в прошлом веке, продолжается процесс формирования у учащихся не столько знаний, умений и навыков, способствующих построению здорового образа жизни, сколько физически подготовленного человека, отвечающего определенным потребностям государства (1.с.37).

Современное физическое воспитание в общеобразовательном учреждении базируется на академической урочной форме занятий, внешкольных и самостоятельных занятиях. Не отрицая преимущественной телесно общеразвивающей сущности уроков, при их, безусловно, малом количестве в недельном цикле, считаем целесообразным придание академическим школьным занятиям явно

выраженной образовательной сущности, что может осуществляться и в процессе двигательной активности и практико-методической деятельности занимающихся.

Решение проблем современного физического воспитания во многом зависит от интеграции усилий общеобразовательного учреждения и семьи, родителей школьника. В этой связи следует заметить, что усилий современной школы и семьи сегодня явно недостаточно для воспитания в полной мере культурного человека, способного организовать свою жизнедеятельность с целевой установкой на здоровый образ жизни. Это обстоятельство обусловлено тем, что родители учащихся в силу отсутствия элементарной образованности в области физической культуры не способны конструктивно участвовать в процессе образования и физического воспитания своих детей.

Основное средство коренного изменения физического воспитания – овладение школьниками основами личной физической культуры. Под этим термином подразумевается совокупность потребностей, мотивов, знаний, оптимальный уровень здоровья и развитие двигательных способностей, нормальное физическое развитие, умение осуществлять двигательную, физкультурно-оздоровительную и спортивную деятельность (2.с.142).

Таким образом, для современного общего среднего образования в области физической культуры особую важность приобретает проблема реальной интеграции процессов формирования знаний в этой сфере, как основы появления у школьников осознанных мотивов и потребностей в физическом совершенствовании и активной телесно-двигательной деятельности.

Общее среднее образование в области физической культуры является неперенным и одним из определяющих условий формирования личности учащегося нового типа с устойчивой установкой на обеспечение своей жизнедеятельности и полезности обществу, собственной систематической и системной заботы о своих телесно-двигательных кондициях.

Образование в области физической культуры без сомнения предполагается посредством преподавания предмета «Физическая культура». Действительная реализация физкультурного образования возможна при неперенном условии придания этому предмету статуса действительно образовательного, позволяющего не только формировать у школьников системные знания, умения и навыки в области телесно-двигательной деятельности, но также мотивированно и осознанно создавать и применять технологии построения собственного здоровья. В процессе преподавания предмета «Физическая культура» формирование интеллектуального и физического компонентов следует считать равнозначными, взаимосвязанными, взаимообуславливающими компонентами образования и воспитания учащихся (3.с.44).

Существующие базовые понятия сферы физической культуры, их взаимосвязь и взаимовлияние действительно дают возможности для создания представления о сущности образования в этой сфере и возможностях его реального осуществления. В содержательной основе большинства понятий (если не всех) прямо или косвенно отражены основные компоненты процессов физического воспитания, формирования физической культуры личности учащегося. Это, прежде всего, их телесно-двигательная составляющая и интеллектуальный компонент. Причем, последний, основанный на формировании системных знаний о сфере физической культуры, не-

смотря на его явное или опосредованное присутствие в трактовках понятий, в аспекте практической реализации в процессе физического воспитания носит желаемый характер.

Полагаем, что интеграция системного формирования знаний как условия появления устойчивых мотивов, потребностей в занятиях физическими упражнениями и на основе телесно-двигательного развития и совершенствования может придать современному физическому воспитанию в школе действительно образовательно-развивающий характер.

Проблема формирования знаний в области физической культуры в среднем общеобразовательном учреждении характерна рядом выявленных нами особенностей. Образовательными программами современности предполагаются разделы знаний по физической культуре. Однако, в действительном процессе физического воспитания формирование знаний, несмотря на множественную совокупность научных рекомендаций, носит декларативный характер и практически не имеет реализации в силу не образовательной, а преимущественно физической общеразвивающей направленности уроков физической культуры.

Преподавание знаний о человеке, его строении и функциях организма, осуществляемое в рамках других дисциплин (анатомия, физиология) не предполагали интеграции со знаниями о том же, но в аспекте физического воспитания. Формирование знаний о человеке, о его телесно-двигательной природе и путях раскрытия этого дара природы предопределено предметом «Физическая культура», пожалуй, единственным, в котором заложен потенциал практической реализации одной из важнейших задач познания, определенной Великим Сократом – «Познай себя сам», и возведенной современниками в степень Западной доктрины здоровья. Восточная доктрина здоровья, принадлежит Конфуцию – «Сотвори себя сам». Современная же формула здоровья, по мнению профессора В.Н. Курыся (2002), вытекает из двух этих доктрин – «Познай и сотвори себя сам» (2.с.145).

Знания в области физической культуры, их системное формирование – есть базовое условие для появления у школьников осознанных мотивов и потребностей в телесно-двигательном совершенствовании. Сформулированные знания могут предопределять овладение способами познания основ технологии телесно-двигательного самосовершенствования, формирование инструкторско-методических навыков осуществления деятельности в области физической культуры.

Основной организационной формой преподавания знаний по физической культуре предполагается урок физической культуры. Однако, целенаправленное формирование знаний при существующей направленности урока физической культуры с доминирующей целевой установкой на формирование двигательного компонента, практически невозможно, несмотря на провозглашенные в теории физического воспитания, но декларативные по сути образовательные, воспитательные и оздоровительные задачи.

Формирование знаний в области физической культуры целесообразно осуществлять наряду с традиционными способами, посредством применения педагогических и информационных (компьютерных) технологий, позволяющих строить и проявлять искусство преподавания с высокой степенью умения и мастерства. Это предопределяет применение в педагогической практике способа организации дея-

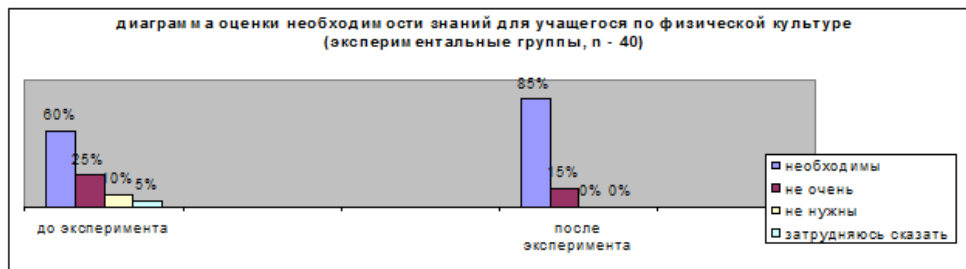


Рис.1 Оценка необходимости знаний по физической культуре (ЭГ)

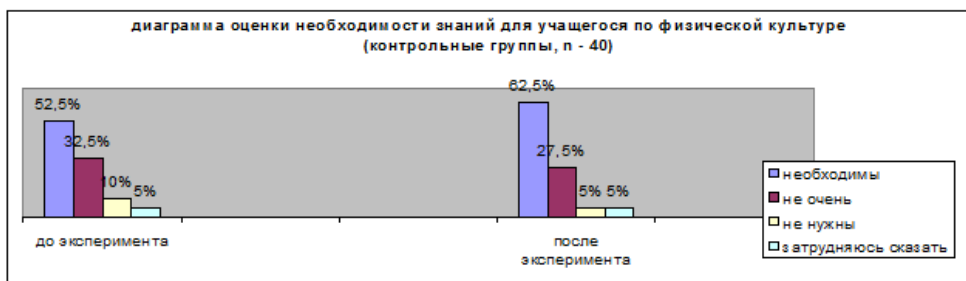


Рис.2 Оценка необходимости знаний по физической культуре (КГ)

тельности учащихся, который в любом случае может обеспечить рост качества обучения, поддающийся количественному анализу, измерению.

На основе выше обозначенного нами была разработана авторская программа. Её теоретический раздел состоял из ряда блоков: культурно-исторические основы физической культуры; социально-психологические основы физической культуры; естественные основы физической культуры. Формирование знаний, обусловленных сущностью этих блоков, в том числе системных знаний по анатомии, физиологии, гигиене, элементарной биомеханике, психологии, онтокинезиологии, по мнению автора, существенно изменяло образовательную сущность преподавания предмета.

Новацией авторской программы явилось дополнительное введение в учебный процесс восьми часов теоретических занятий в условиях класса-аудитории с целевой установкой и направленностью на комплексное формирование знаний как основы формирования мотивационно-потребностной сферы школьника в занятиях телесно-двигательным совершенствованием. При этом осуществлён подбор дополнительных тем теории физической культуры к разделу «Основы знаний». Экспериментальное введение дополнительных часов чётко выраженной образовательной направленности осуществлено решением Министерства образования Ставропольского края. Не раскрывая сложности административного характера в решении этой проблемы, мы выделяем главный аспект. Он заключается в организации экспериментального прецедента, суть которого в создании импульса действительно образовательного характера в преподавании предмета «Физическая культура». При этом мы отдаем себе отчет о том, что для реализации действительно общего среднего образования по физической культуре отмеченного объема явно недостаточно. Наша же за-

дача в данном случае экспериментально подтвердить эффективность центральной идеи данного исследования заключающейся в возможности интеграции процессов целенаправленного формирования знаний в области физической культуры и активной телесно-двигательной деятельности учащихся и её развития по мере увеличения объёма часов на реализацию теоретических и инструкторско-методических разделов программы.

Эффективность авторской программы определялась результатами социологических исследований и педагогического эксперимента, который был организован в соответствии с принятыми в педагогических исследованиях канонами.

Показателем эффективности являются результаты социологического исследования (анкетирования) учащихся 8-9 классов, определяющие их отношение к получению системных знаний в области физической культуры. Эти данные представлены на рис. 1 и 2 по результатам анкетирования учащихся экспериментальной группы наглядно подтверждают целесообразность получения специальных физкультурных знаний.

В экспериментальной группе на 25% увеличилось количество учащихся, которым специальные знания в области физической культуры необходимы, на 20% уменьшилось количество учащихся которым эти знания не очень нужны. Улучшены данные показатели и в контрольной группе.

### **Литература**

1. Бальсевич В.К. Интеллектуальный вектор физической культуры человека (к проблеме развития физического знания) // Теория и практика физической культуры. – 1991. № 7. – С. 37-41.
2. Курьсь В.Н. Всеобщее физкультурное образование – путь к здоровью нации // Вестник Ставропольского государственного университета. Вып. 16. – 1998. С. 140-145.
3. Курьсь В.Н., Сляднева Л.Н. Физическая культура как образовательный предмет// Материалы региональной научно-практической конференции. – Ставрополь-Кисловодск, 2001. С. 41-45.





**Клубенко Юлия Сергеевна**

студентка, кафедра дошкольной педагогики и психологии,  
Восточно-Сибирская государственная академия образования  
г. Иркутск, Россия

## **К ПРОБЛЕМЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.**

**Ключевые слова / Keywords:** тревожность / anxiety, виды тревожности / types of anxiety, особенности проявления тревожности / peculiarities of manifestations of anxiety.

Сегодня, растет количество детей испытывающих тревогу. Как отмечают авторы – это дети, неуверенные в себе, испытывающие чувство страха перед неизвестностью, редко проявляющие инициативу. Родителям и педагогам необходимо уделять особое внимание таким детям.

Зигмунт Фрейд был первым, кто охарактеризовал состояние тревоги. Он определил данное состояние как эмоциональное, включающее в себя переживание, ожидание, неопределенность и чувство беспомощности [3, с. 46].

В энциклопедическом словаре, тревожность определяется как «индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека часто переживать сильную тревогу по относительно малым поводам» [2, с. 387].

В психологическом словаре «тревожность» рассматривается как склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги: один из основных параметров индивидуальных различий [1, с. 446].

Исходя из определений, мы обозначили, что тревожность это состояние человека, испытывающего переживание по различным причинам.

А. М. Прихожан выделил виды тревожности проявляющиеся у детей в различных формах, такие как:

1. 1. Открытая тревожность – ребенок сознательно переживает и проявляет в деятельности состояние тревоги.

2. 2. Скрытая тревожность – в разной степени неосознаваемая, характеризуется чрезмерным спокойствием, нечувствительности к реальному неблагополучию, либо косвенным путем через специфические формы поведения: неадекватное спокойствие или уход из ситуации [4, с. 55].

П. Бейкер и М. Алворд выделили 5 особенностей поведения тревожных детей. Если ребёнку присуща хотя бы одна из них можно, предполагать у него повышенную тревожность. К этим особенностям относятся: постоянное беспокойство, затруднения при сосредоточении на чём либо; напряжение мышц, скованность; раздражительность; нарушение сна [4, с. 86].

Захаров А. И, Кисловская В. Р, Кочубей Б. И. в своих исследованиях выделяли ряд страхов и тревог, типичных для детей дошкольного возраста — это страх темноты, сказочных персонажей, воображаемых существ.

Проблема изучения содержания страхов и тревог тесно переплетена с изучением тех типов реальных ситуаций, которые в наибольшей степени вызывают тревожность у детей разного возраста. Как отмечают авторы, высокую ситуативную тревожность у детей могут провоцировать такие ситуации, как возможность разлуки с матерью, расставание с родителями, резкое изменение привычной обстановки, поступление в детский сад и школу, неприятие со стороны сверстников [4, с. 104].

Наенко Н. И., Немчин Т. А. выделяют следующие проявления тревожности, – покраснение или побледнение кожи,

- частые позывы к мочеиспусканию,
- чрезмерное потение,
- грызение ногтей,
- дрожь рук,
- симптом «беспокойных рук»,
- повышенная суетливость,
- чувство неловкости, неуклюжести, скованности [4, с. 107].

П. Лич выделяет следующие признаки состояния тревоги у детей дошкольного возраста, повышенная «прилипчивость» и послушание по отношению ко взрослому, настороженность по отношению к новым людям, нарушения сна, питания (ребенок теряет аппетит, просит ту еду, которую ему давали, когда он был младше) [4, с. 112].

Д. Скотт в своих работах описывает следующие проявления тревоги:

1. Постоянное волнение (ребенок крутит что-то в руках, теревит бумагу, одежду, волосы)

3. Сосание пальца, ручки, волос, одежды и пр.

4. Грызение ногтей

6. Напряжение, скованность (не может расслабиться)

7. Повышенная суетливость, рассеянность

8. Потерянность

9. Сбивчивость

10. Пугливость (вздрагивает при неожиданных звуках) [4, с. 127].

Таким образом, подводя итог по проблеме проявления тревожности у детей дошкольного возраста можно сделать вывод о том что, характер проявления тревожности может быть спровоцирован различными ситуациями: разлука с родителями, смена обстановки, неприятие со стороны сверстников. Поэтому необходимо своевременно обращать внимание на данную проблему, и помогать детям бороться с ней.

**Список литературы:**

1. Большой психологический словарь [Текст] / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко, – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 672с.
2. Большой энциклопедический словарь : в 2 т.[Текст] / гл. ред. А. М. Прохоров. — М. : Сов. энцикл., 1991. — 2 т.
3. Вилюнас, В. Психология эмоций [Текст] / В. Вилюнас – СПб.: Питер, 2004. – 496с.
4. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Текст] / А. М. Прихожан-М.:Т.Ц. «Сфера», 2000.-367с.



**Логвиненко О.Б.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Україна

## **ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДІ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ**

**Ключові слова:** фізична культура, молодь, спорт, здоровий спосіб життя, формування, вчитель фізичної культури.

**Keywords:** physical culture, youth, sport, healthy lifestyle, formation, teacher of physical culture.

В останні роки в Україні актуалізувалися питання формування здорового способу життя населення, особливо дітей та молоді. Це пов'язано з комплексом чинників як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру: зниженням рівня здоров'я різних вікових груп населення, поширенням шкідливих звичок серед дітей та молоді, недостатнім усвідомленням певною частиною молодого покоління важливості дотримання здорового способу життя для власного здоров'я, ефективної навчальної та трудової діяльності, наявності труднощів соціального характеру та необхідних умов, що сприяють формуванню здорового способу життя та зміцнення здоров'я людей.

Подібний стан конкретизується в ряді державних документів, наукових дослідженнях. Відзначається, що тільки від 6 до 10% учнів мають добрий стан здоров'я, досягаючи 12–18 років. Міністерство охорони здоров'я України констатує, що школярі за час навчання в загальноосвітньому закладі втрачають щонайменше третину здоров'я: у 3 рази в них погіршується зір, у 1,3 рази – слух, у 4,6 – постава. Зростає захворюваність органів дихання, травлення, серцево-судинної системи.

У соціологічному дослідженні “Ставлення молоді України до здорового способу життя”, що проводилося державним інститутом розвитку сім'ї та молоді

(2010 р.), відзначалося, що для більшості молодого покоління не стали життєвою потребою ні ранкова зарядка, ні загартування власного організму, ні постійні заняття фізичною культурою та спортом. Ранкову зарядку робить менше 10% учнів. Спостерігається наявність таких шкідливих звичок як тютюнопаління, вживання алкогольних напоїв, наркотиків. Частка тих, хто почав палити до 13 років, становить 9%, у 14–16 років – 44,3%, 17–19 років – 36,5%. Констатується і те, що занижена рухова активність молоді, недостатній рівень занять фізкультурою і спортом у вільний час обумовлений нерідко низьким розвитком відповідної інфраструктури для організації вільного часу молоді, зміцнення здоров'я: відсутністю необхідної кількості спортивних площадок, залів, стадіонів, клубів, потрібного інвентаря, підготовлених кадрів [1].

Враховуючи існуючі проблеми, увага в суспільстві до проблеми формування здорового способу життя (особливо наприкінці ХХ – поч. ХХІ ст.) значно посилилась. Це знайшло відтворення у Законах України, Постановах Уряду, матеріалах Парламентських слухань. Слід зауважити, що до основних завдань центральних органів виконавчої влади з питань молодіжної політики віднесено здійснення заходів щодо утвердження здорового способу життя населення, передусім дітей та молоді, проведення інформаційно-просвітницької роботи з протидії поширенню серед дітей та молоді соціально небезпечних хвороб, створення і розповсюдження тематичної соціальної реклами з пропаганди здорового способу життя тощо.

Державна цільова соціальна програма “Молодь України” на 2000–2015 роки серед різних завдань також передбачає пропаганду та формування здорового способу життя, створення сприятливих умов для формування свідомого ставлення молоді до збереження здоров'я, боротьби зі шкідливими звичками.

За часів незалежності України з 10 парламентських слухань, на яких обговорювались питання становища молоді, 3 спеціально присвячувалися питанням здорового способу життя та оздоровлення дітей та молоді: “Формування здорового способу життя української молоді: стан, проблеми та перспективи” (2003 р.); “Молодь за здоровий спосіб життя” (2010 р.); “Оздоровлення та відпочинок дітей та молоді” (2011 р.) та інші [1].

Питання здорового способу життя та оздоровчої роботи тісно пов'язуються в державних матеріалах з фізкультурно-спортивною проблематикою.

Значно зросла питома вага тих спеціальних педагогічних досліджень із фізичної культури та спорту, в яких аналізуються проблеми формування здорового способу життя. В них питання здорового способу життя розглядаються в тісній інтеграції з питаннями зміцнення здоров'я та використанням фізичної культури і спорту як одного із засобів ЗСЖ, відтворюючи існуючі в практичній діяльності взаємозв'язки.

Названа проблема стала предметом дослідження в багатьох вищих навчальних закладах України. Це стосується і Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, в якому затверджена та виконується викладачами кафедри теорії і методики фізичного виховання і оздоровчих технологій як колективна, тема: “Формування здорового способу життя особистості у процесі фізичного виховання в Україні та за кордоном”. З цієї проблеми проводяться міжнародні науково-практичні конференції, їх матеріали публікуються в монографіях “Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи”, в яких відтворюються наукові погляди багатьох українських та зарубіжних дослідників, у тому числі – польських.

Аналіз різних українських наукових джерел свідчить, що тематика, присвячена здоровому способу життя молоді та роль в ньому фізичної культури і спорту, дуже різноаспектна. В них розкриваються питання теоретичного та практичного спрямування. Предметом досліджень виступають: поняття “здоровий спосіб життя”, “здоров’я”, складові компоненти ЗСЖ, причини його недотримання, завдання і технологія формування стосовно різних вікових груп, значення фізичної культури і спорту як складового компоненту та одного із засобів формування здорового способу життя тощо. В публікаціях має місце опис не тільки існуючих недоліків у вирішенні проблеми, а й позитивного практичного досвіду її розв’язання.

Відзначимо певні теоретичні позиції, що обґрунтовуються в цьому контексті науковцями. Суть поняття “здоровий спосіб життя” розуміється як складне комплексне утворення, що має ряд властивих йому ознак. До нього відносять медико-біологічні, психологічні, духовні аспекти. Здоровий спосіб життя усвідомлюється як фізіологічний спосіб життя, що відповідає потребам організму, зміцненню та збереженню здоров’я особистості, утворює гармонію фізичного, психічного, духовного і соціального компонентів, які виявляються у раціональному поєднанні фізичних і психічних навантажень, особистої гігієни, раціональному харчуванні, руховій активності, заняттях фізичною культурою, відсутністю шкідливих звичок (тютюнопаління, вживання алкоголю, наркотиків). Наголошується, що здоровий спосіб життя, це така форма повсякденної життєдіяльності людини, яка зміцнює і удосконалює її резервні можливості, забезпечуючи їй успішне виконання різних соціальних і професійних функцій. Висловлюється суттєве твердження про здоровий спосіб життя як про важливу індивідуальну та суспільну цінність як окремої людини, так і суспільства в цілому [2; 3; 5].

Науковці виділяють чинники впливу на формування здорового способу життя і поділяють їх на 4 великі групи: мегафактори, макрофактори, мезофактори та мікрофактори. До мегафакторів відносять – космос, планету, світ, те, що певною мірою впливає на всіх жителів планети Земля; до макрофакторів – країну, етнос, суспільство, державу, що визначають умови життя дорослого населення, соціалізації молоді; до мезофакторів – умови життя великих груп населення, що розрізняються за типом поселення (регіон, місто, село), належністю до тих чи інших субкультур; до мікрофакторів – чинники, що безпосередньо впливають на конкретних людей. Це – сім’я, ровесники, навчально-виховні заклади, різні організації: державні, громадські, релігійні та інші [4].

Серед чинників, які належать до групи мікрофакторів, суттєву роль відіграють професійна діяльність вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку педагогів різної кваліфікації, в тому числі – фізичної культури.

Автори опублікованих дослідницьких матеріалів із цієї проблематики (Бойко О., Безугла Л., Василюк В., Вацеба О., Власюк Р., Гах Р., Закаляк Н., Іванова Л., Круцевич Т., Крутогорська Н., Лаврін Г., Лепська Л., Мегем О., Марчик В., Носко М., Тимошенко О., Сущенко Л., Шиян Б. та інші) аналізують її різні аспекти: значення фізичної культури у формуванні здорового способу життя, завдання і зміст професійної підготовки педагогів у здійсненні комплексу здоров’язберігаючих питань, ставлення майбутніх педагогів до власного здоров’я та здорового способу життя, теоретико-методичні засади оптимізації підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закла-

дах, застосування ефективних технологій у навчально-виховному процесі з метою підвищення компетентності майбутніх педагогів у питаннях виховання здорового способу життя тощо.

Зупинимось на деяких із позицій, висловлених науковцями. Основоположною із них є та, якою стверджується, що педагог і, зокрема, учитель фізичної культури, є в школі важливими суб'єктами здоров'язбережувальної діяльності, спрямованої на формування здорового способу життя і фізичної культури школярів [2, с.55].

Це ставить високі вимоги до педагогів взагалі, особливо до вчителя фізичної культури, передбачаючи наявність у них знань, умінь та навичок формування здорового способу життя учнів. Суттєво важливим є сформованість у педагогів здорового способу життя, що повинно служити прикладом для школярів.

У ряді досліджень науковців наводяться факти, що свідчать про значні недоліки щодо ведення майбутніми педагогами здорового способу життя. Науковці Закаляк Н., Лотоцька Л., Лотоцька-Дудик І., провівши експериментальне дослідження, за результатами анкетування виявили, що лише 16% студентів систематично дотримуються здорового способу життя, 14% – ніколи. Найнижчі місця посідають виконання режиму дня, харчування та рухової активності. Недостатньо сформована мотивація на ведення здорового способу життя [2, с.288].

Інші дослідники (Лаврін Г., Кучер Т.) вивчивши ставлення студентів-філологів до фізичного виховання, зауважують їхнє позитивне оцінювання занять фізичною культурою в університеті, оскільки вони поліпшують самопочуття та розумову працездатність. Але при цьому вони лише інколи виконують фізичні вправи самостійно поза заняттям, не роблять ранкову зарядку, зрідка беруть участь у спортивно-масових заходах університету. У загальному – мотивація до систематичної рухової активності у майбутніх педагогів низька [2, с.430].

Дослідженням, проведеним у педагогічному університеті (м.Глухів) науковцями Мегем О., Савченко В., Ленською Л., виявлено, що 24% студентів мають низький рівень здоров'я, 26% – нижче середнього, 37% – середній, 9% – вище середнього, 4% – високий. Основні причини низьких показників пов'язані з порушенням вимог здорового способу життя. Респонденти відзначали власне недотримання режиму дня (90,24%), незбалансованість харчування (92,4%), психоемоційне перенапруження, особливо в період сесії (88,24%), низьку рухову активність (69,24%) та інші [3, с.387].

Суттєві порушення в дотриманні студентами здорового способу життя продемонструвало і наше дослідження, яке передбачало встановлення відповідності організації життєдіяльності студентів вимогам здорового способу життя. Стосовно цього респонденти відповіли: “повністю відповідає – 4,9%”; “більш відповідає, ніж не відповідає – 61,4%”; “більш не відповідає, ніж відповідає – 34,2%”. Існування у себе шкідливих звичок відмітило 40,3% респондентів, до яких були віднесені тютюнопаління, вживання алкоголю, недотримання режиму праці, відпочинку, харчування. Називалась низька питома вага самостійних занять фізкультурно-спортивного характеру.

Аналіз результатів дослідження, проведених у вищих педагогічних закладах різних міст, дає підстави стверджувати, що, незважаючи на деякі відмінності в кількісних показниках, існуючі недоліки в дотриманні здорового способу життя респондентами є типовими. Їх існування вимагає удосконалення вузівського навчально-

виховного процесу в двох напрямках: а) більш цілеспрямованому і системному формуванні в студентів здорового способу життя створенням для цього відповідних умов; б) ефективній професійній підготовці майбутніх педагогів до формування здорового способу життя в учнів.

У сучасних педагогічних публікаціях розглядаються різні форми й методи, конкретні заходи здійснення цих завдань. Пропонується чітка цілеспрямованість та системність у їх реалізації. У майбутніх педагогів слід виховувати усвідомлення, що завдяки фізичній культурі зростає працездатність особистості, підвищується рухова активність, регулюється психоемоційний стан, відбувається зміцнення здоров'я, утверджується здоровий спосіб життя. Навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах слід організовувати на засадах здоров'язберігаючої освіти, виховуючи у майбутніх педагогів відповідальне ставлення до здоров'я і усвідомлення того, що здоровий спосіб життя – одна із найважливіших життєвих цінностей (Іванова Л., Сущенко Л.). Одним із засобів цього визнається існування такого освітнього середовища, яке створює необхідні умови для збереження і зміцнення здоров'я студентів, спонукає їх до дотримання здорового способу життя (Марчик В., Андріанов Т., Андріанов В.) [2]. На вирішення завдань ефективної підготовки майбутніх педагогів до формування здорового способу життя учнів повинен спрямовуватися комплекс інтегрованих педагогічних засобів: забезпечення необхідної мотивації, ґрунтовних різносторонніх знань, практичних умінь та навичок. Здійснення їх повинно відбуватися на особистісно-орієнтованому підході з передбаченням масових, групових та індивідуальних форм роботи.

У дослідженнях особлива увага наголошується на професійній готовності до формування здорового способу життя школярів майбутнього вчителя фізичної культури, що чітко стверджується у публікації Крутогорської Н. [3, с.52]. Науковець визнає, що у формуванні здорового способу життя учнів слід підвищити виховну значущість педагогічної діяльності вчителя фізичної культури, його особистого прикладу, застосовувати в його професійній підготовці високоякісні технології навчання і виховання, вдосконалити підготовку не тільки вчителів фізичної культури, а й інших спеціальностей тощо. Вона зупиняється на тих формах і методах роботи, які при продуманому підході дають потрібний ефект у професійній підготовці студентів до формування здорового способу життя. Це: різні типи лекцій, евристичні бесіди, розповіді, дискусії, диспути, зустрічі з вченими, медиками-практиками, майстрами спорту, рольові та ділові ігри, семінари-тренінги, конкурси, свята, ток-шоу “Я обираю здоровий спосіб життя. А ви?”, моделювання педагогічних ситуацій, педагогічне проектування та інші. Важливе місце відводиться науково-дослідній роботі студентів, де пропонуються студентам широка тематика для дослідження, педагогічної практики, де студенти формують уміння та навички проведення конкретної роботи з дітьми тощо.

Отже, в опублікованих працях обґрунтовується важливість професійної підготовки майбутніх вчителів, особливо фізичної культури до формування здорового способу життя учнів, розкриваються засоби здійснення цього завдання. Але складність та актуальність проблематики вимагають ще більш глибокого й широкого її дослідження та висвітлення.



**Література:**

1. Молодь в умовах становлення незалежної України (1991-2011 роки): щорічна доп. Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні / Белишев О.В., Аксьонова С.Ю., Ануфрієва О.Л. та ін. – Київ, 2011. – 316 с.
2. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури. Випуск 7(33) / За ред. Г.М.Арзютова. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2013. – 552 с.
3. Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи: Монографія / За заг. ред. Лук'янченка М., Куриш В., Мігасевича Ю. та ін. – Дрогобич, 2009. – 592 с.
4. Роль засобів масової інформації та інших джерел у формуванні здорового способу життя молоді / Яременко О., Балакірева О., Бутенко Н. та ін. – К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – 111 с.
5. Формування здорового способу життя молоді: проблеми і перспективи / Яременко О., Балакірева О., Вакуленко О. та ін. – К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – 207 с.

## ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ВИХОВАНOSTІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ЕКОЛОГІЇ.

**Анотація:** формування екологічної вихованості особистості є довгостроковим і багатомірним процесом набуття екологізованих знань та формування інтелектуальних умінь. Найважливішою умовою є необхідність формування у школярів умінь і навичок застосовувати здобуті екологічні знання на практиці, під час вивчення і оцінки стану навколишнього середовища та власної поведінки і практичної діяльності у довкіллі з його збереження.

**Ключові слова/ Keywords:** формування екологічної вихованості, учні основної школи, дослідницька діяльність з екології.

Аналіз науково-педагогічної літератури, результати власних досліджень свідчать, що в досягненні мети освіти в галузі навколишнього середовища переважають тенденції до використання активних форм організації навчальної діяльності школярів, які спрямовуються на розвиток мислення, пізнавальної активності, інтересу до навчання, ціннісної сфери, світогляду, набуття навичок і вмінь практичного вирішення проблем довкілля [1; 2; 3].

Зокрема, у програмі з біології для загальноосвітніх навчальних закладів зазначено, що одним із вихідних принципів, на який спирається процес навчання, повинна стати така його організація, у якій надається перевага “активним формам, методам і сучасним технологіям навчання” [4].

На підставі врахування зазначеного вище, актуальною є думка С. У. Гончаренка про те, що “... у навчальному закладі важливо й необхідно досягати того, щоб діти навчилися свідомо користуватися історично виробленими формами і прийомами пізнавальної діяльності, могли ефективно застосувати здобуті знання під час пояснення явищ природи, життя людського суспільства й духовного світу людини” [5, с. 329].

Продовжуючи цю думку й насичуючи її психолого-педагогічним контекстом, І. Д. Бех зазначає, що формування знань, пізнавальних умінь і навичок є тією “... соціокультурною основою перетворення внутрішніх можливостей особистості у дійсність, регулятором здійснюваних нею вчинків і духовно моральної поведінки та діяльності в цілому” [6].

За такої позиції актуалізується осмислення специфіки становлення і розвитку нових підходів до побудови наукового знання, світоглядна та методологічна значущість якого детермінує формування когнітивних систем не лише природознавства, а й дисциплін соціально-гуманітарного циклу у їх логічній єдності, завершеності і практичній спрямованості [4].

Окреме місце в системі обґрунтування й розвитку теорії й методики екологічного виховання шкільної молоді належить фундаментальним працям Г. П. Пусто-

**Таблиця 1.**

Практичні форми організації вивчення й охорони довкілля.

| <b>Види дослідницької діяльності учнів основної школи з екології в загальноосвітніх навчальних закладах</b> |   |
|---|---|
| 1.  | Демонстраційний експеримент   |
| 2.  | Лабораторні заняття з зоології, ботаніки, біології, географії, що включають короткотермінові фронтальні експерименти екологічного спрямування |
| 3.  | Експериментальні екологічні завдання та задачі  |
| 4.  | Позаурочні екологічні експериментально-дослідницькі завдання  |
| 5.  | Позакласні еколого-виховні дослідницько-практичні заходи  |
| 6.  | Екологічний практикум, екологічна експедиція, моніторинг довкілля   |
| 7.  | Екологічний майданчик, мікрозаказник, екологічна стежина  |
| 8.  | Домашні дослідницькі завдання самостійного характеру  |

віта, котрим вперше концептуалізовано теоретико-методологічні та методичні основи модернізації змісту екологічної освіти і виховання учнів у позашкільних навчальних закладах, сутність яких складають ідеї природовідповідності, взаємообумовленості природних і соціальних процесів та їх антропогенних наслідків, розвитку особистості в онтогенезі у контексті ідей коеволюції людини і навколишнього середовища. Вперше на основі конкретизації і логічної єдності філософсько-культурологічних та психолого-педагогічних чинників обґрунтовано концептуальні підходи, принципи та критерії відбору і побудови різнорівневого змісту екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних навчальних закладах, що знайшло своє відображення у розроблених однопрофільних, комплексних, наскрізних, модульних (блокових), пошуково-орієнтованих навчальних програмах [3].

На підставі аналізу зазначених вище праць та результатів дослідження, підтвердилось припущення про необхідність удосконалення діючих традиційних форм організації та здійснення дослідницької діяльності учнів основної школи з екології. Насамперед, нами актуалізовано сутність практичних форм організації вивчення й охорони учнями основної школи об'єктів і явищ безпосередньо в довкіллі (Таблиця 1).

Особлива увага надавалась розробці нових чи удосконаленню традиційних форм практичної участі учнів основної школи під час здійснення ними дослідницької діяльності з екології вивченню й охороні як окремих об'єктів, так і в цілому природи своєї місцевості. Зокрема, нами було посилено увагу щодо залучення таких учнів до суспільно корисної, масової і природоохоронної роботи у складі не лише гуртків, секцій, що працюють на базі загальноосвітнього навчального закладу, але й у складі “зелених” і “голубих” патрулів, “лісових дозорів” тощо. Останнє набуває актуальності у зв'язку з тим, що більшість традиційних практичних форм, які застосовуються у навчально-виховному процесі цих навчальних закладів (робота на навчально-дослідній ділянці, елементи польових практикумів, екскурсії, лабораторно-практичні роботи, спостереження у куточку живої природи), у відповідності до змісту навчальних програм мають епізодичний характер [7; 8; 9].

У зв'язку з цим такі форми організації дослідницької діяльності з екології, і як її результат – суспільно корисної і природоохоронної роботи, переважно обмежені

в часі і тому не в змозі задовольнити у повному обсязі вирішення сучасних завдань формування екологічної вихованості учнів основної школи. Тому нами було систематизовано традиційні форми організації дослідницької діяльності учнів основної школи з екології як у навчально-виховному процесі цих навчальних закладів, так і безпосередньо в природі та доповнено новими, що значно розширюють пізнавально-виховне, навчальне й розвивальне поле такої діяльності. Основними ознаками, що були взяті нами за основу під час систематизації практичних форм вивчення й охорони довкілля учнями основної школи були: сутність змісту і педагогічна ефективність у розвитку інтелекту, творчих здібностей особистості та практичних умінь і навичок застосування здобутих знань на практиці; теоретичне і практичне значення у процесах набуття учнями основної школи екологізованих знань під час здійснення дослідницької діяльності з екології, а також під час практичних дій з вивчення та охорони природи; роль, місце та частота застосування у навчально-виховному процесі; географічні межі та часовий інтервал їх здійснення.

Кожна з форм екологічного виховання, визначених нами як ефективна, характеризується своєю індивідуальною структурою, принципами упорядкування її елементів, сукупністю як тотожних, так і відмінних ознак. Саме варіативність ознак тієї чи іншої форми приводить не лише до кількісних, але й якісних змін у формуванні екологічної вихованості учнів основної школи у процесі дослідницької діяльності з екології [10].

Тому ми виділяємо як загальні, так і відмінні індивідуальні ознаки таких форм, а саме: до загальних ознак нами віднесено ті, які характерні для будь якої форми, а саме – освітньо-виховна мета і дидактична мета, соціальна і практична спрямованість, тоді як кількість учнів і їхній вік, місце і час проведення заняття гуртка, секції, “зеленого” чи “голубого патруля”, характер способів керівництва навчальною діяльністю й характер дослідницької діяльності з екології та конкретної суспільно корисної й природоохоронної роботи учнів основної школи є індивідуальними ознаками кожної з форм.

Аналізуючи зазначене вище, можемо констатувати, що зміст, відповідні йому форми, методи організації дослідницької діяльності з екології та конкретної суспільно корисної й природоохоронної роботи учнів основної школи має значний навчально-виховний потенціал. Саме тому єдність навчання й виховання учнів основної школи визначається нами як одна з характерних рис дослідницької діяльності з екології. У цьому контексті Є. М. Кудрявцева, розглядаючи закономірності екологічної освіти і виховання у вирішенні проблеми формування відповідального ставлення школярів до природи, відзначає, що найважливішу роль у цьому процесі відіграє саме їхня практична робота у процесі якої, наголошує вона далі, екологічне виховання є справжнім прикладом здійснення на практиці психолого-педагогічного принципу єдності навчання і виховання, в результаті якого формується особистість школяра, його світогляд [11].

Створення такого навчально-виховного й процесуального конструкту екологічного виховання учнів основної школи у межах навчально-виховного процесу загальноосвітніх навчальних закладів можливо за умови чіткої диференціації обсягу педагогічної допомоги чи педагогічного супроводу дослідницької діяльності учнів основної школи з екології й суспільно корисної і природоохоронної роботи, так і чітко визначених напрямів, обсягів, часу і навіть географічних меж її здійснення.

Саме остання позиція, за нашим переконанням, має надзвичайно суттєве значення, оскільки індивідуальні (інтелектуальні – інтереси, потреби, емоції, світоглядні ідеї та фізичні можливості) і визначають в кінцевому результаті напрями, обсяги, інтенсивність та практичну значущість здійсненої учнями основної школи дослідницької діяльності з екології.

Отже, здійснення учнями основної школи дослідницької роботи з екології в загальноосвітніх навчальних закладах ґрунтується на вивченні конкретної навчальної проблеми (яка може бути розпочата на уроці і завершена за межами школи під час гурткових занять, екскурсій, походів, моніторингу довкілля тощо), аналізі різних наукових теорій, опрацюванні різноманітних джерел інформації, і як результат, має сприяти виробленню оригінальних рішень, виявленню нових підходів чи пропозицій стосовно досліджуваної проблеми, формулюванні висновків. Однак, слід акцентувати увагу на тому, що результативність дій учнів основної школи у процесі дослідницької діяльності з екології залежить від рівня сформованості їхніх творчих здібностей.

Таким чином, формування в учнів основної школи екологізованих знань, умінь і навичок дослідницького характеру, розвиток їхньої активності у процесі вирішенні екологічних проблем своєї місцевості нами визначається як провідний фактор у засвоєнні учнями знань про навколишнє середовище, розуміння наукової картини світу, механізмів взаємозв'язків і взаємозалежностей у доквіллі та тих протиріч, що виникають у процесі взаємодії людини з природою, практичної спрямованості їхньої екологічно доцільної діяльності під час розв'язання місцевих екологічних проблем.

### Література.

1. Бех І.Д. Виховання особистості : підруч. для вищих навч. закл. / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 840 с.
2. Білявський Г.О. Основи екології: теорія і практика : навч. посібник / Білявський Г.О., Бутченко Л.І., Навроцький В.М. – К.: Либідь, 2002. – 352 с.
3. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних навчальних закладах / Г.П. Пустовіт. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 540 с.
4. Пустовіт Г.П. Основні компоненти знань школярів в галузі екологічної освіти / Г. П. Пустовіт // Освіта Луганщини. – 2003. – № 1 (18). – С. 65–72.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1987. – 373 с.
6. Бех І.Д. Виховання особистості: в 2 томах / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 2003. – 278с.; Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.
7. Лук'янова Л.Б. Основи екології / Л.Б. Лук'янова. – К.: Вища школа, 2000. – 327 с.
8. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень; Акад. пед. наук України. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
9. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект / Ю.К.Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
10. Скрипник С. Екологічна свідомість, екологічна культура в соціальній екології / Сергій Скрипник // Наукові записки : зб. наук. пр. – Кіровоград : КДПУ, Вип. 109. – 2012. – С. 139–144.

11. Кудрявцева Е.М. О некоторых психологических принципах и условиях экологического образования / Е.М. Кудрявцева // Педагогические принципы и условия экологического образования. – М.: Планета, 1983. – С. 20 – 26.

**Бласенко Е.А.**

старший викладач

Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

**Єременко Ю.В.**

викладач музично-теоретичних дисциплін Запорізької  
дитячої музичної школи №8

## **ІНТЕГРУВАЛЬНА РОЛЬ ЗАНЯТЬ З МУЗИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ФОРМУВАННІ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ-ПІАНІСТІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ**

**Ключові слова:** музично-естетичний інтерес/ інтегрування/ міжпредметні зв'язки/ музична література/

Основу музичної освіти складає поєднання навчального та виховного впливу музики на становлення особистості, що в свою чергу сприяє становленню світогляду, моральних та естетичних ідеалів, формуванню музично-естетичних інтересів. В той же час музична освіта – основний шлях до подальшого професійного вибору.

Завдяки специфічній інтонаційно–процесуальній природі музики як засобу естетичного впливу, музичне навчання та виховання позначається не тільки на художній сфері, а й на загальному духовному розвитку особистості, розкриваючи в процесі активних занять музикою такі здібності, як образна уява, пам'ять, творче мислення, фантазія тощо.

Формуванню стійких музично-естетичних інтересів у учнів-підлітків перешкоджають вузькість музично-слухових уявлень, нерозвинений смак. Однією з основних баз формування музично-естетичних інтересів учнів є дитяча музична школа, яка належить до початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів. Особливістю навчального процесу такої школи є зосередження різнобічної музичної освіти та спрямування музично-педагогічної діяльності на те, щоб зробити музику надбанням не тільки із обдарованих дітей, а й учнів із «середніми» музичними здібностями, виховання справжніх любителів музики – активних слухачів, учасників домашнього музикування та інших сфер дозвілля.

З-поміж досліджень, присвячених навчально-виховному процесу в ДМШ, можна виокремити роботи Г. Калініної, О.Лагутіна, Б. Міліча, Т. Турчина з питань висвітлення основних завдань викладання гри на різних музичних інструментах та вивчення музично-теоретичних дисциплін; розвитку музичної культури школярів в умовах взаємодії загальноосвітньої і дитячої музичної шкіл; вихованню елементів творчої активності в процесі інтеграції музично-теоретичних знань на заняттях з фортепіано.

Однак ці дослідження не торкаються проблем змісту, методів формування музично-естетичного інтересу учнів-підлітків. Тому, ми вважаємо доцільним зосередити увагу саме на практичному вирішенні означеної проблеми. оскільки підлітковий вік – пора сумнівів і протиріч, пошуку самого себе, визначення свого місця в

житті, становлення моральних позицій. За влучною думкою Е. Шпрангера, “цей вік вrostання в культуру” [цит. за 1, с.165]. Тому вчителю музичного мистецтва, і особливо музично-теоретичних дисциплін потрібно зробити, щоб цінності музичної культури стали особисто значущими для учнів-підлітків.

У процесі формування музично-естетичного інтересу учнів-піаністів окрім музично-виконавської підготовки та концертно-виконавської діяльності важливу роль відіграє курс музичної літератури, який в школах естетичного виховання набуває якості головного інтегративного предмета. Саме на уроках музичної літератури слухові та професійні виконавські навички учнів, здобуті ними теоретичні знання, естетичні та емоційні враження виступають чинниками формування цілісного уявлення про духовний розвиток людства та взаємозв'язок музичного мистецтва з іншими видами художньої діяльності людини. Таким чином, музична література як теоретичний предмет узагальнювального характеру сприяє становленню загально-естетичної культури учнів та підвищує рівень фахової підготовки майбутніх професійних музикантів.

При проведенні нашого дослідження ми застосовували програму “Українська та зарубіжна музичні літератури” призначену для музичної школи, музичного відділення початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу (школи естетичного виховання). Програма розроблена творчим колективом викладачів за загальною редакцією Т.І. Постоловської – кандидата мистецтвознавства, викладача-методиста Київського державного вищого музичного училища імені Р.М. Глієра, голови експертної комісії за напрямом «Музичне мистецтво» та члена експертної ради Всеукраїнського конкурсу навчальних програм.

У викладанні предмету “Українська та зарубіжна музичні літератури” об'єднані курси української музичної літератури та зарубіжної музичної літератури, які раніше викладалися окремо. Це дає можливість сформувати в учнів цілісне об'ємне уявлення про музичну культуру людства в історичній перспективі, об'єднати різні явища культурного простору в єдиний потік. Така точка зору на здобутки вітчизняної музики дозволяє учням яскравіше відчутти її унікальність та своєрідність і, водночас, спорідненість із найвищими досягненням світової культури, що водночас сприяє формуванню у них музично-естетичного інтересу

Програма спирається на зміст попередніх програм та розгорнутих тематичних планів з музичної літератури, а саме Лагутіна О.І. та Смирнової Є.С. (М., 1970), Лисянської Є.Б. (М., 1988), Лісецького С.Й. (К., 1989), Бодака Я.А. (К., 2001), Борисевич Ж.В., Ведищевої Т.В., Хрустальнової Н.О., Яковчук Н.Н. (К., 2003) [2, с.8]. Водночас, у Програмі запропоновано новий підхід до викладання деяких розділів і тем, що відбиває педагогічний і музикознавчий досвід її укладачів, а також враховує потреби сучасної музичної школи [2, с.9].

При підготовці навчальної Програми авторами був врахований принцип комплексного вивчення учнями музичних дисциплін, який передбачає міжпредметні зв'язки (“Музичний інструмент”, “Сольфеджіо”) і активно спирається на отримані знання, вміння та навички.

Методологічним стрижнем програми є провідний орієнтир музичного виховання – навчити дітей розуміти музику як мистецтво інтонованого смислу. Дане



питання сутності процесу музично-естетичного виховання з позиції музичного сприймання досліджували Д.Кабалевський, О. Костюк, Є. Назайкінський, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька в чітих працях утврджується думка про те, що процес сприйняття музики є багаторівневим і передбачає логічні етапи, які нерідко поєднуються, а саме: створення настанови – слухання – розуміння – інтерпретація й оцінка – рефлексія. Тому при викладанні предмета “Українська та зарубіжна музичні літератури” опора здійснюється на такі взаємопов’язані аспекти:

- навчальний — формування системи знань про музичне мистецтво та його зв’язки з іншими видами мистецтв;
- виховний — формування культури сприйняття, почуттів, світогляду та морально-естетичного ідеалу;
- розвиваючий — всебічний гармонійний розвиток особистості учня, розвитку бачення національного у контексті всесвітнього.

Провідними завданнями формування музично-естетичного інтересу учнів-піаністів на заняттях з музичної літератури ми визначили:

- розвиток вмінь усвідомлено та емоційно слухати музику, розширення музичного світогляду, закладення основ музичного смаку і системи естетичних цінностей, створивши тим самим передумови для подальшої мистецької освіти (самоосвіти) учня;
- виховання любові і поваги до українського музичного мистецтва в усіх його історико-стильових та жанрових виявах та усвідомлення своєрідності національного музичного мистецтва;
- надання учням комплексу інформаційних та понятійних знань, що виступають засобом пізнання та складають основу музично-теоретичних і музично-історичних уявлень про музику;
- формування початкових навичок аналізу музичних творів та умінь викладати свої думки і враження про ті чи інші явища музичного мистецтва.

Відповідно до завдань ми розробили критерії оцінювання сформованості музично-естетичного інтересу учнів-піаністів розподіливши їх за рівнями навчальних досягнень:

- початковий рівень – характеризується сприйманням учнями музичні твори на частковому рівні, володіням незначною частиною тематичного матеріалу та спеціальної музичної термінології, словниковий запас дає змогу викласти думку на елементарному рівні, демонструє слабо сформоване художньо-образне мислення, але не виявляє прагнення до самостійного освоєння музичної інформації;
- середній рівень – відзначається здатністю учня до сприймання музичного матеріалу на репродуктивному рівні, але нерозумінням художньо-образної специфіки музичних творів; володінням навичками й уміннями, які дають змогу проаналізувати окремі музичні твори, котрі мають конкретну словесно-понятійну основу; не завжди виражається вміння інтерпретації музичних творів, які потребують абстрактного художнього мислення; характеристика музичних творів не завжди відзначається послідовністю та логічністю, розповідь потребує уточнень і додаткових запитань; не виявляється потреба у музичній самоосвіті.

- достатній рівень – характеризується здатністю учня до сприймання музичних творів, до повного аналізу художньо-образного змісту твору, але непереконливістю висновків, непослідовністю викладення своїх думок, допуском незначних термінологічних помилок; повними, але нестійкими знаннями найважливішого тематичного музичного матеріалу. На цьому рівні проявляється певна інформаційно-пошукова самостійність учня у галузі музичного мистецтва та готовність до самостійного набуття нових музично-історичних знань
- високий рівень – характеризується свідомими знаннями учнем тематичного музичного матеріалу, здатністю до творчого застосування асоціативних зв'язків між музичними творами, вільного та свідомого використання спеціальної музичної термінології в роздумах, висновках та узагальненнях щодо прослуханого музичного твору (неточності у формулюваннях та спеціальній музичній термінології може виправляти самостійно); достатньо високим рівнем художнього мислення, світосприйняття та світовідчуття; вмінням використання набутих знань, умінь в нових музичних завданнях та самостійного використання набутих знань, умінь та здібностей у музичній діяльності, потребою у постійній музичній самоосвіті та саморозвитку.

### Література

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология : [учебник для студентов вузов]/ Г.С. Абрамова. – М.: Академический проект, 2001 – 704 с.
2. Українська та зарубіжна музичні літератури: програма для музичної школи, музичного відділення початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу (школи естетичного виховання)/укладачі: Я.А. Бодак, В.В. Гукова, О.В. Єпімахова, О.А. Карлова, В.В. Кулик, О.І. Полячок, О.М. Семирозум, Н.І. Смольська, І.М. Томасин – викладачі мистецьких навчальних закладів України [заг. ред. Т.Й. Постолюк]. – Державний методичний центр навчальних закладів культури і мистецтв України. – Київ, 2008. –126 с.

## УКРАЇНСЬКІ ЗВИЧАЇ І ТРАДИЦІЇ ЯК ЗАСІБ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

**Ключові слова / Keywords:** екологічне виховання, молодші школярі, народні звичаї і традиції / ecological upbringing, folk customs and traditions

Екологічне виховання як психолого-педагогічний процес, спрямований на формування в людини знань наукових основ природокористування, відповідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації та активної життєвої позиції в галузі охорони, збереження і примноження природних ресурсів. Однак сама по собі природа не розвиває і не виховує. Залишивши дитину наодинці з нею, годі сподіватися, що вона під впливом навколишнього середовища стане екологічно свідомою, непримиренною до зла. Тільки активна взаємодія з природою здатна виховати найкращі людські якості. Тому не можна не погодитися зі словами про важливість забезпечення практичної природоохоронної діяльності, „спрямувати її на збереження, примноження, впорядкування навколишнього середовища” [4, с. 40].

У цьому контексті актуалізується важливість екологічного виховання школярів, починаючи вже з початкової ланки освіти, яке спрямовується на усвідомлення необхідності шанобливого ставлення до всього живого, формування відповідальності за майбутнє довкілля. Починати таку роботу слід з формування у дітей уявлення про природу рідного краю, потреби спілкування з нею, розкриття зв'язків між різними її об'єктами, взаємовпливу природи і людини. Молодші школярі мають усвідомити, що життя людини, її благополуччя залежать від стану навколишнього середовища [1, с. 127]. Ці ідеї екологічного виховання можна втілювати в різний спосіб – під час екскурсій, прогулянок у природу, вивчення найближчого природного оточення тощо.

Одним із дієвих засобів досягнення екологічної вихованості дітей молодшого шкільного віку виступають народні традиції – своєрідне соціокультурне явище, що містить вагомий виховний потенціал, який передається з покоління до покоління, збагачуючись новим змістом, трансформуючись відповідно до конкретного історичного етапу розвитку суспільства. Ще К. Ушинський, високо поцінуючи народні виховні традиції, писав: «Марно ми намагаємося придумати виховання, виховання існує в ... народів стільки ж віків, скільки існує сам народ, – з ним виросло, відбило на собі його історію, всі його гірші й кращі якості. Це ґрунт, на якому виростили нові покоління ..., замінюючи одне одного. Його можна вдосконалити, поліпшити, пристосуватись до нього ж самого, до його вимог, сил, недоліків...» [3, с. 64].

На певному етапі виникає об'єктивна потреба закріпити і передати наступним поколінням знайдені емпірично й перевірені на практиці знання про природу, оптимальні форми взаємовідносин з нею. Сукупність соціальних орієнтацій, цінностей, норм і правил поведінки в природі акумулювались і закріплювались у народних

природознавчих традиціях і через засоби народної педагогіки, зокрема: народний календар, усну народну творчість, обряди, свята, ігри, іграшки тощо, передавалися з покоління до покоління. Колискові, потішки, забавлянки відображають об'єкти тваринного світу з описом зовнішності (котик – сіренький, біленький, чорний, рудий, муругий, волохатий, «мала білочка», «сорочка-білобока», «лисонька рудая»), зосереджують увагу дитини на яскравому, блискучому, рухливому, орієнтують на цілісне сприйняття об'єктів, що відповідає віковим потребам та особливостям розвитку дітей. Подібним педагогічним вимогам відповідають і загадки, призначені дітям старшого віку, спрямовані на усвідомлення сприйнятих ознак об'єктів природи («А що цвіте без синього цвіту?», «А що шумить без привіту?», «А що росте без колосу?», «Хвіст – як ниточка, само – як калиточка, а очі – як сім'я»). Багатством природних образів, витончено опрацьованих народом, характеризуються дитячі пісні, ігри, іграшки, прислів'я та приказки, легенди, казки, твори декоративно-ужиткового мистецтва. Глибока мудрість як результат вікової кристалізації ідеалу відношення людини до природи наповнює народні традиції, звичаї, свята. Педагогічна сутність національно-культурних традицій полягає у відтворенні в наступних поколіннях того кращого, що вироблено українським народом упродовж усієї історії свого існування.

Отже, екологічне виховання учнів початкової школи на національно-культурних традиціях та звичаях українського народу забезпечує залучення їх до високих духовних і матеріальних надбань свого народу, засвоєння і примноження кращих звичаїв, норм і цінностей екологічної поведінки, що зберігаються, розвиваються і передаються протягом століть від покоління до покоління.

### Література

1. Журецький Я. Прилучення учнів до українських національно-культурних традицій / Я. Журецький // Педагогіка і психологія. – 2008. – №3. – С. 157–163.
2. Петровська О. Виховуємо на національних традиціях / О. Петровська // Директор школи. – 2010. – № 37. – С. 8.
3. Ушинський К. Д. Вибрані пед. твори: у 2-х т. / К. Д. Ушинський. – К.: Рад. шк., 1983. – Т.1. – 360 с.
4. Шевців З. Виховання бережливого ставлення до природи / З. Шевців // Початкова школа. – 1993. – №10. – С. 39–40.



**Флярковська Ольга Василівна**

начальник відділу науково-методичного забезпечення моніторингових досліджень Інституту інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України

## **ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ ТА СЕНС ЖИТТЯ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

**Ключові слова/Keywords:** підліток / teenager, творчість / creativity, активність / activity.

Поняття творчої активності є актуальним питанням для багатьох педагогів, оскільки на відміну від інших живих істот людина не просто існує і розвивається в часі, а й має історію розвитку власної особистості. Особистістю, як відомо, людина не народжується, особистістю вона стає завдяки своїй активності. Відповідно, активність – це становлення особистості. Творчість – це розвиток діяльності за ініціативою самої особистості. Основний критерій ставлення людини до життя – це будівництво нових, все більш досконалих, внутрішніх форм людського життя і людських стосунків.

Спадковість, соціальне оточення – це фактори, які впливають на життєвий шлях підлітка, але на думку А.Адлера суб'єктивність проявляється в творчій активності, за допомогою якої особистість сублімує ці фактори в потрібному їй напрямі. Людина – це соціальна істота, яка використовує спадковість, середовище як будівельний матеріал свого життя.

Індивід дорослішає, розвивається його самосвідомість, і з певного етапу він починає усвідомлювати свої життєві цілі, вносити до них зміни. Кожна людина йде до конкретної мети, долаючи труднощі за допомогою своєї творчої активності, яка відповідає його “Я”.

Активність виявляється в тому, що особистість самостійно ініціює, змінює і припиняє реалізацію певних змін у своєму житті, упродовж життєвого шляху прагне з максимальною повнотою матеріалізувати сенс життя і удосконалювати свою долю. Це вимагає від неї великої внутрішньої і зовнішньої роботи, подолання опору життєвих обставин, «течії життя».

У творчій активності особистості А. Маслоу ставить на перше місце саму особистість, а не її досягнення. Творчу активність А. Маслоу характеризує як синонім самого психічного здоров'я та визначає як «випромінювання», яке пронизує все життя, не зациклюючись на проблемах, подібно до того, як весела людина «випромінює» веселість, навіть не усвідомлюючи цього. Це випромінювання є подібним сонячному світлу – сонце також світить усім, його світло дає можливість зростання будь-чому, що здатне до росту»[4,с.184]. Автор розумів творчість не як створення чогось нового, а як прагнення людини якомога більше розкрити свої потенційні можливості.

Від вроджених здібностей людини певною мірою залежить її творча активність, але найбільшою мірою її актуальний стан залежить від цінностей самої людини, від її внутрішніх зусиль задля культивування у собі творчої потенції. І якщо особистість реалізує у своєму житті більше ресурсів, ніж у неї є на певний конкретний проміжок життя, якщо вона висуває перед собою далекі цілі і спрямовує творчі зусилля на втілення власних мрій, то це підвищує її творчий потенціал.

«У процесі продуктивної діяльності творчий потенціал реалізується й накопичується у творчій активності особистості. Відповідно, творчий потенціал і творча активність особистості виступають у цьому феноменологічному ряді в парі, доповнюючи одне одного. Творча активність визначається мірою залучення особистості до перетворювально-творчої діяльності на основі творчого потенціалу. Вона є умовою виявлення і розвитку творчого потенціалу особи та механізмом реалізації її творчих здібностей»[4, с. 10-11].

«У кожної людини є концепція мети або ідеал, необхідний для того, щоб домогтися більше того, що можливо для нього в актуальній життєвій ситуації, долати недоліки і труднощі завдяки поставленій конкретно мети майбутнього. Маючи цю конкретну мету або намір, людина відчуває себе в змозі подолати будь-які проблеми, тому що в ній живе її майбутній успіх. Без відчуття мети діяльність індивіда не мала б ніякого сенсу»[1, с 22].

У своїх останніх роботах А.Адлер відводить сенсу життя самостійний статус, вважаючи, що сенс життя є фундаментом для формування особистості. Сенс життя отримує наступне визначення: це структура особистості, яка спрямовує життєвий шлях на певні завдання і надає йому індивідуальне значення [3, с. 41]. Виходячи з такого розуміння сенсу життя, А.Адлер діаметральним чином перевертає відносини між сенсом життя, життєвими цілями та життєвим стилем. Сенс життя стає на перше місце відносно життєвих цілей, життєвого стилю і особистих вчинків і подій у житті індивіда.

Частіше за все сенс життя не вербалізується індивідом, а якщо усвідомлюється, то неповно і, можливо, помилково. З точки зору А.Адлера, індивід має досить обмежені можливості для розумового осягнення сенсу свого життя. Як наслідок обмеженості пізнавальних можливостей індивіда, суб'єктивне розуміння сенсу життя ніколи не є абсолютно правильним.

Іноді індивідуальний сенс життя може мати прототип у реальному оточенні підлітка. Прототип для власного сенсу життя підліток може знайти, спостерігаючи за стилем життя тієї чи іншої визначної особи. Поведінка і спосіб існування даної людини стають для підлітка зразковими моделями сенсу і копіюються ним. У разі вибору сенсу життя підліток перебирає і випробовує безліч соціальних символів, перш ніж

зафіксує свій вибір на одному з них. А.Адлер вважав, що встановлення кола ідентифікації індивіда допомагає пролити світло на сенс життя, так як значимі інші символизує стиль життя, схожий зі стилем життя самого індивіда [1, с. 23].

Всі важкі діти стали такими через низьке почуття соціального інтересу. Вони підходять до проблем професії, дружби, не вірячи в те, що ці проблеми можна вирішити шляхом співпраці. Мета їх прагнення до успіху – всього лише домогтися фікції особистої переваги над оточуючими, а їх тріумфи значущі тільки для них самих.

Такі підлітки часто піддаються образам, глузуванням і знущанням з боку однолітків. З них виростають соціально пасивні, невпевнені в собі особистості. Ще більшу загрозу має варіант розвитку життєвого стилю, за якого підліток озлоблюється і починає мстити всьому світу. Якщо поруч із ним не буде людини, яка зможе відвернути увагу від нього самого і зацікавити його іншими людьми, може трапитися так, що шлях особистісного росту підлітка буде «викривлено».

Таким чином, творча активність розглядається і як творча діяльність особистості, і як її якість та здатність до цієї діяльності. Враховуючи це розглянуто мотивацію підлітків до прояву творчої активності. З'ясовано, що людина з моменту народження знаходиться в постійній взаємодії зі своїм життєвим світом, у процесі освоєння якого вона набуває свої особистісні якості та сенс життя.

Властивості особистості та індивідуальний сенс життя є не стільки передумовами, скільки продуктами вчинків людини, що будує свій життєвий шлях.

До пошуку сенсу життя у юнацькому віці спонукають різні групи мотивів пізнавальна мотивація, мотивація самореалізації, мотивація досягнення життєвого успіху і уникнення життєвого неуспіху, мотивація персоналізації, суб'єктна мотивація, комунікативна мотивація, функціональна мотивація, та інші. Це дає підстави стверджувати, що пошук сенсу життя є багатокомпонентною системою, що відображає неповторні умови життєвого шляху особистості.

### **Використана література**

1. Адлер А. Наука жить/ А. Адлер. – К : Port-Royal, 1997. – 315 с.
2. Адлер А. Смысл жизни/А. Адлер // Философские науки. – 1998. – № 1.
3. Адлер А. Что означает для тебя жизнь/ А. Адлер. – М.: АСТ, 1998.
4. Маслоу, А. Мотивация и личность/А. Маслоу. – 3-е изд.– СПб.: Питер, 2003. – 352 с.

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ВИХОВНОМУ ПРОСТОРИ ВНЗ**

Глибокі зміни, що відбуваються в суспільній структурі, економічних, соціальних і культурних процесах, модернізація освіти висувають нові вимоги до якості підготовки майбутнього вчителя.

Довгий час педагог розглядався як засіб вирішення виникаючих освітніх завдань. Проблема індивідуального іміджу як відображення внутрішньої культури особистості в педагогічній науці спеціально не розглядалася. Діяв зовнішній фактор – імідж професії, який, як передбачалося, повинен створюватися державою.

Сьогодні роль індивідуального іміджу як презентації та затвердження унікальності суб'єкта забезпечує не тільки професійну ідентифікацію і саморозвиток особистості, а й, визначаючи становлення культури педагогічної діяльності вчителя, стає однією з культурних проблем.

Історія виникнення феномена іміджу сходить до поняття «Public Relations», що з'явився в американському суспільстві і позначав зв'язки з громадськістю. Сьогодні це наука, яка займається організацією комунікативного простору сучасного суспільства з метою гармонізації приватних і суспільних інтересів.

Дослідник П.Берд визначає імідж як «загальне враження, яке ви справляєте на оточуючих. Воно складається з того, як ви представляєте свої ідеї, як поводитися в суспільстві, як одягаєтеся, що говорите, що робите» [1, с. 65-67]. Дуже важливим, на наш погляд, є зауваження П.Берда про те, що імідж повинен міцно базуватися на внутрішній сутності людини, бути її відображенням.

У педагогіці імідж вчителя розглядається як емоційно забарвлений стереотип сприйняття образу вчителя у свідомості вихованців, колег, соціального оточення, в масовій свідомості. Причому при формуванні іміджу реальні якості з'єднуються з тими, які приписуються йому оточуючими [2, с. 46]. На наш погляд, за рамками уваги дослідників іміджу залишається його особистісний аспект, оцінка значимості, усвідомлення якої відбувається в рефлексії культури педагогічної діяльності вчителя.

В даний час існує цілий ряд підходів до визначення структури іміджу. Так дослідник В. М. Шепель стверджує, що об'єктивність основи іміджу є культура професійної діяльності, а також можливість її доповнення в процесі самовдосконалення. Вчений виділяє три групи якостей, що визначають індивідуальну частину іміджу:

Природні якості – комунікабельність, емпатичність, рефлексивність, красномовність. Ці якості складають матрицю природних обдарувань. Позначених загальним поняттям «уміння подобатися людям».

Характеристики особистості як наслідок її освіти і виховання. До них відносяться моральні цінності, психічне здоров'я, володіння набором людських технологій, таких як міжособистісне спілкування, попередження і подолання конфліктних ситуацій і т.д.



Життєвий і професійний досвід особистості [4].

Визначаючи, яким повинен бути індивідуальний імідж майбутнього вчителя, здатного реалізувати завдання становлення особистості учня, відзначимо, що це високоморальна людина, гуманіст, бо останнє проявляється в його вчинках, промовах і його професійної діяльності; його зовнішній вигляд базується на внутрішній культурі; крім того, він знаходиться в гармонійних відносинах із середовищем, що відбивається в його зовнішньому вигляді.

У контексті нашого дослідження індивідуальний імідж майбутнього вчителя – це система особистісних якостей (толерантність, тактовність, доброзичливість, рефлексивність, емпатія) і психологічних засобів (вербальні і невербальні, способи спілкування, позиції, ролі), до яких цілеспрямовано вдається вчитель з метою досягнення культури педагогічної діяльності.

Формування індивідуального іміджу майбутнього вчителя являється однією з сторін єдиного процесу розвитку особистості Д.І Фельдштейн зазначає: «Розвиток особистості – це єдиний процес соціалізації, коли людина освоює соціальний досвід, та індивідуалізації, коли він висловлює власну позицію, протиставляє себе іншим, проявляється самостійність шляхом встановлення все більш широких відносин, відносин, глее він сам себе перевіряє, «прокручує», виробляє перспективу розвитку подальшої діяльності і, що важливо, виходячи за межі даної діяльності» [3, с.148].

Виходячи з цього формування індивідуального іміджу майбутнього вчителя представляється як процес створення стійких внутрішніх структур і зовнішніх характеристик особистості, спрямованих на його професійну презентацію. Нами виділено етапи цього процесу:

1. Мотиваційно-цільовий – розвиток позитивної мотивації майбутніх вчителів до освоєння культури педагогічної діяльності та формуванню індивідуального іміджу відповідно до неї.

2. Формування індивідуального іміджу. Зміст: системне оволодіння знаннями та вміннями, освоєння норм, цінностей і зразків педагогічної діяльності, що склалися на даному етапі в рамках педагогічної культури, вироблення критеріїв індивідуального іміджу майбутнього вчителя. Аналіз власної шкали цінностей. Становлення професійної «Я-концепції» (образу «Я-учитель»). Оволодіння інструментарієм формування індивідуального іміджу та способом його передачі учням.

3. Результативно-оцінний – вдосконалення індивідуального іміджу майбутнього вчителя. Зміст – актуалізація індивідуального іміджу і самоствердження майбутнього вчителя у професійній діяльності, пошук нових форм і методів розвитку культури педагогічної діяльності. Рефлексія діяльності: чи вдається сформувати індивідуальний імідж, відповідний нормам педагогічної культури, етики та естетики? Якщо вдається, то за рахунок чого? Якщо ні, то який характер ускладнень? Що треба розвивати (які здібності) для зняття труднощів та просування до мети?

Ці етапи взаємозумовлюють один одного: без становлення професіоналізму не можуть сформуватися і повністю проявитися всі компоненти іміджу (через порушення смислової сфери, ущербності «Я-концепції», незадоволення результатами діяльності). Індивідуальний незабарвлений імідж призводить до стереотипізації. Такий імідж неповноцінний, що відчувають, в першу чергу, учні.

В організації процесу формування індивідуального іміджу повинні лежати принципи: культуровідповідності, компенсації, персоналізації, єдності особистості та діяльності.

Формувати індивідуальній імідж необхідно починати зі студентської лави через соціокультурне середовище ВУЗ, яке ми розуміємо як єдину просторово-часову середу спільного буття, перетворену усіма соціокультурними структурами, що є учасниками виховного процесу.

### **Література:**

1. Бред П. Поддай себя! Эффективная тактика улучшения вашего имиджа / пер. С англ.. Т.А.Сиваковой. – М.: Амалфея, 1997. – 208 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
3. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
4. Шепель В.М. Управленческая психология. – М.: Экономика, 1984. – 246с.

**Волошанська Ірина Володимирівна,**

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації

Дрогобицького державного педагогічного

університету імені Івана Франка

## ДЕМОКРАТИЗАЦІЯ СТОСУНКІВ МІЖ СУБ'ЕКТАМИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРАЦЯХ К.Д.УШИНСЬКОГО

**Ключові слова/Keywords:** виховання/education, навчання/studies, гуманізація/humanization, демократичні стосунки/democratic relations, учень/pupil, педагог/educator, розвиток/development.

Проблема гуманізації стосунків між суб'єктами навчальної діяльності є особливо актуальною сьогодні з огляду на те, що століття, яке закінчилося, і століття, яке розпочалося, характеризуються значним зростанням науково-технічного прогресу, інтенсифікацією виробництва, механізацією і, особливо, інформатизацією суспільних відносин між суб'єктами діяльності, спілкування, виробництва. У навчально-виховному процесі, де б мали гуманізуватися стосунки між суб'єктами навчальної діяльності, ставиться акцент на змісті інформації і на її кількості, на шляхах, методах, формах навчання, проте часто за ними губиться дитина. Тому сьогодні науковці-теоретики та вчителі-практики активно піднімають проблему демократизації стосунків між вчителем та учнями на уроці, у позаурочній діяльності.

Цій проблемі присвячено чимало наукових праць вітчизняних та зарубіжних науковців, серед яких відзначаємо О.Сухомлинську, Н.Ничкало, Г.Васяновича, О.Вишневського, І.Беха. Вони розглядають різноманітні аспекти демократизації стосунків, окреслюють шляхи і можливості посилення цього процесу у сучасній школі, вказують на необхідність приділення значної уваги цій проблемі. Аналіз сучасних наукових досліджень дозволяє нам стверджувати, що сутність та зміст педагогічної теорії та прикладних виховних технологій, а також механізми взаємодії педагога та вихованця були і залишаються об'єктом наукового пошуку багатьох вітчизняних учених-педагогів. Серед цих досліджень слід назвати праці А. Алексюка, Г. Ващенко, О. Вишневського, Л. Вовк, Д. Герцюка, І. Зязюна, Підласого, О. Савченко, О. Сухомлинської, М. Фіцули.

Державні документи у галузі освіти вказують на необхідність реалізації завдань демократизації навчально-виховного процесу. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні наголошує на тому, що принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії є одним із основних принципів виховання і передбачає, "що учасники виховного процесу виступають рівноправними партнерами у процесі спілкування, беруть до уваги точку зору один одного, визнають право на її відмінність від власної, узгоджують свої позиції" [3, с. 12]. Ставляться особливі вимоги до вихователя – він повинен уникати жорстких приписів, не ставитися до вихованця як до об'єкта, зобов'язаний рахуватися із його психічним станом, життєвим досвідом, системою звичок тощо [3, с. 12].

У своїй статті ми зупиняємося на історичному аспекті проблеми демократизації стосунків між суб'єктами навчальної діяльності, на педагогічній творчості К.Д.Ушинського. Все своє наукове життя К.Ушинський присвятив пошуку оптимальної моделі організації навчального процесу у різних типах навчальних закладів. Задля цього він ретельно вивчав системи освіти різних країн подорожуючи ними, роблячи спеціальні записки, публікуючи їх для широкого ознайомлення з цим досвідом педагогічних працівників, вчителів, вихователів, директорів різноманітних навчальних закладів і задля можливості впровадження їх у практику вітчизняної школи.

Проблема нашої сучасної педагогічної теорії і практики полягає у тому, що дуже часто існує певна дистанція між обґрунтованими науковцями теоретичними положеннями та між практикою сучасної школи чи інших навчально-виховних закладів. У своїй педагогічній творчості К.Ушинський торкався цієї проблеми. Він вказував, що такий розрив між теорією і практикою приносить чимало шкоди як вчителів, так і учнів та не дозволяє побудувати їхні стосунки на нормальних, здорових, демократичних засадах.

У праці “Про користь педагогічної літератури” вчений вказує на основні засади цієї теорії: “Часто педагог – теоретик, беручись за свій твір, насамперед відвертає свою думку від безглуздої строкатості життєвих явищ, намагається піднятися до абстрактних начал виховання, визначає спочатку мету людського життя, зважає засоби для досягнення цієї мети й починає накреслювати шлях виховання, забуваючи, що головне питання про мету людського життя, на розв'язання якого ґрунтується вся його теорія виховання, розв'язується в дійсності з безмежною різноманітністю” [5, с. 34]. Це крайність, вказує педагог, від якої треба відійти теоретикам. Проте, він також наголошує на тому, що вчителі практики теж стараються розглядати педагогіку з чисто прикладного аспекту: “Педагог-практик сміється з свого товариша, що нафілософствувався, почуває всю незастосовність його стрункої теорії, бере в одну руку підручник свого предмета, у другу ферулу, – і справа йде в нього як по маслу; учні вчать старанно, переходять з класу в клас, вступають у життя, і начебто ніколи й нічого не вчилися. Вони виконали необхідну комедію дитинства і юнацтва і беруться за нові ролі, що не мають ніякого відношення до старих, спогад про які тільки заважає жити і чим швидше зникне, тим краще” [ 5, с. 34 – 35]. Учений наголошує, що це крайнощі, яких слід уникати у питаннях стосунків між вчителем та учнем у побудові їхньої спільної взаємодії у процесі навчання, виховання та розвитку особистості.

Чимало педагогів, вказує К.Ушинський, займають середину між цими крайніми позиціями. Учений стверджує, що нема такого педагога-практика у якого не було б своєї, хоч “крихітної”, хоч “туманної” теорії виховання. І, водночас, зазначає, що нема жодного теоретика, який би “час від часу не оглядався на факти” [5, с. 35].

Справу виховання вчений розглядав як одну з важливих, яку не вдається розв'язати простим, популярним і для всіх доступним способом ні теоретикам, ні вчителям-практикам, які щодня зустрічаються з тими чи іншими явищами, що стосуються виховання. Педагоги шукають шляхи подолання тих проблем, що існують, вивчають певні теорії і механізми, проте, не завжди їм вдається успішно вирішити їх. Проблеми, які існували перед вчителем у тогочасній школі, безперечно існують і сьогодні, тому що суспільство у своєму історичному розвитку породжує нові явища, нові конфлікти, нові проблеми, які потрібно вирішувати і, як правило, всі вони мають

під собою виховне підґрунтя і вимагають певного компетентного вирішення з боку педагогіки. Ґрунтовне вивчення педагогічної теорії та ознайомлення з практичним досвідом дає підстави вченому стверджувати, що виховання є надзвичайно складним процесом і підготовка вчителя до нього, до вирішення тих завдань, які стоять перед ним, повинна бути вагомою, ґрунтовною, систематичною. У своїх працях К.Д. Ушинський задає риторичне запитання: “Невже справа виховання така легка, що досить тільки взяти на себе звання вихователя, щоб збагнути цю справу в усій її повноті? Невже досить тільки кількох років виховної діяльності та поодинокі спостережливості, щоб розв’язати всі питання виховання? Найбільш закоренілі педагоги-рутинери безперестану говорять про труднощі свого мистецтва і відкидають теорію саме на тій підставі, що вона надто легко дістається кабінетним мудрецам” [5, с. 35].

Ми приходимо до висновку про те, що задля демократизації стосунків між суб’єктами навчальної та виховної діяльності необхідно мати глибокі знання різноманітних педагогічних теорій і добрий педагогічний досвід, а також щось особливе, що притаманне лише вчителям, лише педагогам, чого не можуть досягнути працівники інших професій. Це є запорукою того, що стосунки між педагогом та учнем будуть побудовані на здоровій основі, що з’явиться можливість для повноцінного розвитку особистості, що зі спілкування між учителем і учнем буде винесений добрий урок, що майбутні покоління, які прийдуть на зміну сьогоднішнім, зуміють і зможуть будувати власне життя і життя власної держави на основі здорових суспільних цінностей.

Аналіз педагогічної спадщини К.Ушинського дозволяє нам також говорити про те, що виховна діяльність є складною діяльністю і потребує систематичного, логічного, виваженого наукового підходу. Вчений стверджує: “Виховна діяльність, безперечно, належить до галузі розумної і свідомої діяльності людини; саме поняття виховання є витвір історії; у природі його нема. Крім того, ця діяльність спрямована виключно на розвиток свідомості людини: як же може вона відмовитись від думки, від усвідомлення істини, від обдуманості плану?” [5, с. 35].

Негативні суспільні явища, які породжуються викривленою суспільною моральністю, негативно впливають на формування особистості дитини і, безумовно, не дають підстави для демократизації стосунків між суб’єктами навчальної діяльності. К.Ушинський у своїх творах говорить про те, що суспільство породжує чимало хиб і негативних явищ, які не дають можливості “піднести дух над тілом” і поставити на пріоритетне місце духовні потреби. Особливо це стосується дітей. Якщо сім’я і школа не створюють добрих передумов для виховання дитини, то у майбутньому вона не може побудувати своє життя згідно зі здоровими людськими цінностями: “Жадоба грошей, невіра в добро, відсутність моральних правил, презирство до думки, любов до манівців, байдужість до громадського блага, поблажливість до порушення законів честі... – ось вороги виховання, з якими воно покликане боротися” [5, с. 37].

Вчений наголошує на тому, що процеси виховання, навчання і розвитку – це три сторони процесу становлення особистості. Він говорить про те, що навчання не є запорукою доброго виховання і навпаки. Те саме стосується і розвитку. Вчений стверджує, що всі три субпроцеси повинні гармоніювати між собою, взаємодіяти, проте один не може замінити іншого: “Порівняйте кількість справді розвинених, морально і розумово розвинених людей, з кількістю осіб, що дістають систематичне ви-

ховання, загляньте в школи й порівняйте кількість тих, що починають курс, з кількістю тих, що закінчують його, і ви побачите, як багато ще треба зробити вихованню!” [5, с. 37 – 38].

К.Д. Ушинський стверджував, що не може бути універсального правила для виховання, яке б забезпечувало його успіх, не можна побудувати ідеальні демократичні стосунки між вчителем та учнем або вихователем та вихованцем, не можна удосконалити їх до ідеальної точки, оскільки різні суспільні, життєві, людські обставини чи риси характеру або темпераменту часто не дають можливості збудувати ці стосунки такими, якими би їх хотіли бачити вихователі та навіть і самі вихованці. Він наголошує на тому, що не можна вимагати від виховання ідеальної моделі або ідеального правила, подібно до того, як ми не можемо вимагати від медицини цілковитої відсутності “передчасної смерті чи пошесних хвороб”. Так само, вказує К.Ушинський, ми не можемо вимагати від виховання, щоб не було “окремих випадків зіпсованої моральності, нехтування ідеєю та істиною або яких-небудь громадських вад, що, як і епідемія, мають часто свої причини в обставинах, які не залежать від медика або виховання” [5, с. 38].

У процесі демократизації стосунків між суб’єктами навчально-виховного процесу у руслі побудови досконалої моделі виховання вчений радить педагогам звертатися до досягнень психологічної науки. Він вказує на те, що не існує жодного факту виховання, навчання чи розвитку особистості, який би не мав під собою психологічного підґрунтя, яки би не потребував певного трактування цією наукою, який би не був пов’язаний з певним людським досвідом цієї особистості чи тими життєвими обставинами, які складаються. Про діяльність педагога вчений пише: “Він вивчає свого вихованця, його здібності, нахили, позитивні якості і вади, спостерігає розвиток розуму, керує ним, хоче давати напрям волі, вправляти розсудок, розкривати розум, бореться з лінощами, з упертістю, викорінює погані природні нахили, формує смак, прищеплює любов до істини – одним словом, щохвилини перебуває в галузі психологічних явищ...” [5, с. 39]. Глибоке вивчення людини, на думку педагога, є тим чинником, який би забезпечив успіх виховного процесу і держава повинна піклуватися про це: “Якщо ми вимагаємо від ремісника, щоб він думав про своє ремесло і намагався обізнатися з ним ближче, то невже суспільство, яке довіряє нам дітей своїх, не має права вимагати від нас, щоб ми старалися, в міру сил своїх, ознайомитися з тим предметом, який доручається нашому піклуванню, – з розумовою і моральною природою людини” [5, с. 40].

У своїх педагогічних творах К.Ушинський детально аналізує ті засоби і чинники, які є необхідною складовою виховання і забезпечують його успіх, забезпечують відносну простоту і людяність у стосунках між вихователем та вихованцем. Вчений вказує, що такими чинниками є, перш за все, загальний розпорядок у навчальному закладі, позитивний психологічний клімат. Важливим є особистість кожного вихователя, який працює з тією чи іншою групою дітей або індивідуально з певною дитиною. Вчений вказує на те, що вплив особи вихователя на молоду душу я тою великою виховною силою, яку не можна замінити ні підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань та заохочень. Аналізуючи “дух закладу” К.Ушинський наголошує на тому, що це не стіни, не папір, що це не засоби навчання, а перш за все той психологічний клімат, який існує в педагогічному колективі, у стосунках між усі-

ма членами навчального процесу і уже звідти він переходить у характер вихованців, прищеплюється і відображається у їхній поведінці, знаходить втілення у майбутньому самостійному дорослому житті.

Аналіз педагогічної спадщини К.Д. Ушинського дозволяє нам стверджувати, що вчений не вбачав процеси демократизації взаємодії можливим лише у школі і під її впливом. Духовне збагачення особистості можливе лише тоді, стверджує він, коли існує гармонія між усіма виховними чинниками. Серед них він називає природу, життя, науку і релігію [4, с. 219]. Активні процеси формування народної освіти у досліджуваній період спонукали вченого визначити пріоритетне місце для школи: "...основою всяких тривалих поліпшень у народному побуті, основою всякого руху вперед цивілізації сільського населення повинна необхідно, неминуче, стати *народна школа*, яка б, вносячи в наші села здорове початкове виховання, відкрила зір і слух, душу і серце народу рокам великих наставників людства: природи, життя, науки і християнської релігії" [4, с. 221]. Саме природовідповідність, природодоцільність і культуровідповідність освітньої концепції вченого забезпечувала успіх його наукових постулатів.

Аналіз педагогічної спадщини К.Ушинського щодо демократизацію стосунків між суб'єктами педагогічної взаємодії дозволяє зробити висновок про те, що ця проблема не втратила своєї актуальності і в умовах сьогодення. Наполегливий пошук сучасними вченими таких педагогічних технологій, які б найкраще сприяли посиленню активності, самостійності, свідомості учнів у процесі навчання і виховання є запорукою утвердження принципу демократизації стосунків між педагогом та учнями. Увага до кожної особистості, всебічне врахування її вікових та індивідуальних особливостей, пошук досконалого педагогічного інструментарію повинні посилити перехід від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, а педагогічна спадщина К.Ушинського у цій сфері покликана зіграти значну позитивну роль.

### Література:

1. Кравець В.П. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва. Навчальний посібник / В.П. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 436 с.
2. Левківський М.В. Історія педагогіки: Навчальний посібник / М.В.Левківський. – Житомир: ЖДПУ, 2001. – 220 с.
3. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Світ виховання. – 2005. – № 4(5). – С. 7 – 30.
4. Ушинський К.Д. Питання про народні школи / К.Д.Ушинський // К.Д. Ушинський. Твори: В 6 т. – К.: Рад. школа, 1954. – Т. 1. – С. 219 – 227.
5. Ушинський К.Д. Про користь педагогічної літератури / К.Д. Ушинський // К.Д. Ушинський. Твори: В 6 т. – К.: Рад. школа, 1954. –Т. 1. – С. 33 – 50.
6. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні / К.Д.Ушинський // К.Д. Ушинський. Твори: В 6 т. – К.: Рад. школа, 1954. –Т. 1. – С. 50 – 110.

## ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ У ДЗЕРКАЛІ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

**Ключові слова/ Keywords:** патріотичне виховання/ patriotic education, патріотичність/ patriotism, народна педагогіка/ folk pedagogics, козацька педагогіка/ Cossack pedagogics

Проблема патріотичного виховання підростаючого покоління завжди посідала одне з чільних місць у вітчизняній педагогічній думці різних часів. Виховні традиції української педагогіки склалися впродовж багатьох століть. За цей період наш народ набув великого досвіду виховання, створив власну педагогічну культуру, в основі якої – ідеї народності, духовності, гуманізму, демократизму, патріотизму.

Патріотичне виховання визначається у науковій літературі як процес формування патріотичності як інтерпретованої якості особистості, що дає людині можливість відчувати себе морально, соціально і політично дієздатною та захищеною. [3, с.182]. Патріотичність є багато аспектним поняттям – це фундаментальна духовно-моральна якість, світоглядна і психологічна характеристика особистості, що має культурологічні засади. У педагогічному плані патріотичність містить знання, переживання і вчинки. [3, с.194]. Мета патріотичного виховання – сформувати свідомого громадянина, патріота-професіонала, тобто людину з притаманними їй особистісними якостями й рисами характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні [1].

Слово “виховання” в українській народній педагогіці спочатку вживалося у значенні “оберігати (ховати) дитя від небезпеки – хвороби, каліцтва, смерті, шкідливого впливу”. Згодом це слово набуло значення “виросувати дітей, навчати правил доброї поведінки”. З поняттям “виховувати” у педагогіці тісно пов’язане поняття «навчати». Наприклад, у фольклорі саме “навчання” найчастіше вживається у значенні “виховання”: “Ой там в саду, у садочку научала мати дочку...”. Подібний варіант ми знаходимо і в творах Т. Шевченка: “А мати хоче научати, та соловейко не дає” [2, с.386].

Вершиною української національної педагогіки стала козацька педагогіка, яка сформувалася на досвіді дохристиянської епохи та могутньому прошарку християнських цінностей. Козацька педагогіка – надзвичайно унікальне та самобутнє явище, яке на має аналогів у світі. В.Крижко, розглядаючи основні цінності українського козацтва, визначає серед них такі як: вірність Україні, рідній землі, народові, суверенність особистості, що є своєрідним кодексом патріотизму [4, с.15].

До проблеми патріотичного виховання підростаючого покоління звертались науковці, просвітителі, мислителі різних часів Г.Сковорода, І.Франко, О.Духнович.



**Таблиця 1.**

основні підходи до патріотичного виховання дітей в працях вітчизняних педагогів, митців та громадських діячів XIX століття

| <b>Персоналії</b> | <b>Підхід до патріотичного виховання</b>   |
|-------------------|--|
| О.Духнович        | важливе значення фольклору, поширення ідеї народності  |
| К.Ушинський       | виховання любові до своєї Батьківщини, почуття відповідальності і обов'язку перед народом, потреби у суспільно-корисній діяльності   |
| І.Франко          | утвердження української національної школи, важливість та необхідність вивчення дітьми української мови і літератури, фольклору і етнографії   |
| Б.Грінченко       | здобуття прав для української мови в церкві, в школі, у повсякденному житті, оскільки рідна мова разом з народною педагогікою та мораллю сприяють формуванню справжньої людини   |
| І.Огієнко         | система освіти має здійснюватись на національному ґрунті; вперше вводить поняття «рідномовне виховання», яке увібрало в себе історію, культуру, традиції, звичаї народу;   |
| С.Русова          | засобами патріотичного виховання мають бути рідна мова, колискові пісні, забавлянки, народні казки, ігри, лічилки, загадки; важливими є також екскурсії, вивчення історії та релігії українського народу, створення у школі історико-географічного музею                       |
| Я.Чепіга          | азначав необхідність розвитку народної культури, проведення навчання українською мовою, спираючись на народну творчість та культуру.   |
| Г.Ващенко         | до змісту патріотизму включав віру в Бога, моральні закони творення добра, загальнолюдські та національні цінності.  |
| В.Сухомлинський   | підґрунтям виховного ідеалу є загальнолюдські і національні цінності:<br>любов до рідної землі, народу, Батьківщини;<br>любов до матері, батька, старших у сім'ї;<br>любов до рідної мови;<br>шанобливе ставлення до історії та культури українського народу;<br>працьовитість |

К.Ушинський, І.Огієнко, Б.Грінченко, С.Русова, Я. Чепіга, Г.Ващенко, В.Сухомлинський та інші.

Науковці зазначають, що важливою стороною виховання підростаючого покоління є опора на народну педагогіку, яка увібрала в себе сукупність емпіричних педагогічних знань, народного досвіду щодо системи поглядів на мету та завдання виховного процесу та доцільного застосування народних засобів, умінь та навичок виховання та навчання [3, с.50].

Проаналізувавши науковий доробок видатних українських педагогів, митців та громадських діячів XIX-XX ст., ми вважали доцільним відобразити основні підходи до патріотичного виховання підростаючого покоління, зібравши їх до єдиної таблиці.

Підсумовуючи викладене вище, ми стверджуємо, що патріотичне виховання дитини конкретизується через систему наступних чинників: а) визнання й забезпечення в реальному житті прав людини як гуманістичної цінності; б) усвідомлення

взаємозв'язку між ідеями індивідуальної свободи, прав людини та її громадянською відповідальністю; в) становлення національної свідомості належності до рідної землі, народу, визнання духовної єдності поколінь та спільності культурної спадщини; г) розвиток критичного мислення, що забезпечує здатність усвідомлювати та відстоювати особисту позицію в тих чи інших питаннях, уміння знаходити нові ідеї та критично аналізувати проблеми, передбачати можливі наслідки дій та вчинків; д) формування толерантного ставлення до інших культур і традицій.

### Література

1. Національна програма патріотичного виховання і формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства. – Електронний ресурс. Рнжим доступу: [http // iatp / org. Ua / cen / libr / st 4. htm /](http://iatp.org.ua/cen/libr/st4.htm) (22-04-2004).
2. Етимологічний словник української мови: В 7-ми т. / редкол. О.С.Мельничук (голов.ред) та ін.. – К.: Наукова думка, 1982. – Т.1. – С.386.
3. Кара-Васильєва Тетяна, Чегусова Зоя “Декоративне мистецтво України ХХ ст. у пошуках “великого стилю”/ Тетяна Кара-Васильєва, Зоя Чегусова. – К:Либідь, 2005. – 280 с.
4. Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою / В.В.Крижко: [навч. посібник]. – К.: Освіта України, 2005. – 440 с.

## **САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

У сучасних умовах школа виступає могутнім фактором відродження нації, вироблення в молоді національної гідності та певної життєвої позиції. Необхідно надати певну допомогу учням у активізації їхньої інтелектуальної та емоційної діяльності, спрямувати навчальний процес на особистість, посилити увагу до індивідуальної роботи. Найважливіше завдання, яке постає перед учителем, суспільством – озброїти особистими знаннями, уміннями, навичками. Добір яскравих і конкретних фактів – це та основа, на яку повинні спиратися теоретичні поняття. Одночасно потрібно формувати в особистості і ціннісне ставлення до засвоєння інформації.

Підвищення загальноосвітнього рівня, забезпечення учнів глибокими знаннями й практичними вміннями повинні базуватися на ґрунті активізації навчально-пізнавальної діяльності. Психологічний аспект проблеми формування пізнавальної активності й самостійності учнів представлений у наукових працях В.Ананьєва, Л.Виготського, О.Леонтьєва, Д.Ельконіна. У педагогіці значний вклад у реалізацію проблем принципів, методів і форм навчання, вивчення сутності пізнавальної активності, інтересу, потреб і самостійності внесли І.Лернер, Ю.Бабанський, Г.Щукіна, Т.Шамова, В. Лозова. Г.Щукіна зазначає, що пізнавальна активність – це інтегральна властивість особистості, яка інтенсивно формується в шкільні роки, впливає на продуктивність навчання, на активізацію усєї навчально-пізнавальної діяльності, дає можливість школяру реалізовувати свої пізнавальні потреби, інтереси, створює умови прилучання до духовної культури і досвіду людського суспільства. Крім того пізнавальна активність впливає на характер поведінки та діяльності людини протягом всього життя. В деяких педагогічних посібниках пізнавальна активність розкривається за допомогою поняття «самостійність». Деякі дидакти вважають пізнавальну активність формою виявлення самостійності. Дослідження співвідношення цих двох понять показало, що в дидактиці немає однозначного розуміння й формування сутності пізнавальної самостійності учнів. Більшість вчених пізнавальну активність і самостійність розглядають як якісні характеристики пізнавальної діяльності, як взаємообумовлені, взаємозв'язані, але не тотожні у дидактиці. М.Скаткін стверджує, що активізація пізнавальної діяльності спрямована на покращення процесу засвоєння знань і на формування активності і самостійності школярів. Він доводить, що формування активності та самостійності учня будь-якого віку сприяє його всебічному розвитку, благополучній позиції в колективі. Пізнавальна активність і самостійність за Г.Щукіною характеризується пошуковою спрямованістю дитини у навчанні; пізнавальними інтересами, прагненням задовольнити їх за допомогою різних джерел як у навчанні, так і в позанавчальній діяльності; емоційним піднесенням школяра, благополучним протіканням діяльності.

Г.Щукіна вважає пізнавальну активність підготовчою сходинкою до самостійності. За її словами самостійність учня пов'язана з ініціативою, пошуком різних шляхів вирішення навчально-пізнавальних завдань без участі дорослих. Вона звертає увагу на те, що від розвитку самостійності дитини з раннього віку залежить її активність, її орієнтування в навколишньому середовищі. М.Данилов виділяє такі характерні ознаки самостійності учнів: прагнення та вміння мислити самостійно; здатність орієнтуватися у новій ситуації, знаходити свій підхід до вирішення певних завдань; бажання не тільки зрозуміти нові явища, але й шукати засоби поширення своїх знань; критичний підхід до інших суджень; незалежність власних суджень. Формуванню активності сприяє і використання методів і прийомів, що стимулюють активність та самостійність розумової діяльності школярів. Серед них Г.Щукіна називає створення ситуації, в яких учень може: захищати свою думку, наводити на її захист аргументи, факти, докази, використовувати набуті знання та досвід; задавати питання вчителю, товаришам, з'ясувати незрозуміле, заглиблюватися в процес пізнання; рецензувати відповіді товаришів, твори, інші творчі роботи, вносити певні корективи; допомагати товаришам подолати труднощі, пояснювати незрозуміле; виконувати завдання-максимум, розраховані на читання додаткової літератури, наукових джерел; знаходити не єдине рішення проблеми, а декілька самостійних; практикувати вільний вибір завдань, переважно творчих і пошукових; ділитися своїми знаннями з іншими; створювати самоперевірки, аналіз особистих пізнавальних і практичних дій. Головне в цих методах – включення школярів у самостійну діяльність, яка дозволяє не лише сприяти формуванню пізнавальних інтересів, активності, а й творчості. Самостійна навчальна діяльність – це робота, що виконується учнем без безпосередньої участі вчителя, але за його завданням, в спеціально призначений для цього час. Головна цінність самостійних робіт полягає в тому, що вони навчають учнів не тільки виконувати завдання, але й ставити нові запитання, знаходити засоби їх вирішення. І.Харламов звертає увагу на необхідність зміни співвідношення в методиці навчання між інформативними і активними методами, які потребують самостійності учнів. Мета школи, за С.Русовою, привчити дитину до життя, розуміти його, знайти в ньому своє місце, для цього ж слід розвивати самостійність дитини.

У практичній роботі вчителі початкової школи самостійність розуміють як узагальнену характеристику активності молодшого школяра, що виявляється в його незалежності (вмінні без прямого керівництва і допомоги ззовні, власними силами досягти поставленої мети), творчої ініціативи (схильності реалізувати своє починання, виявляючи винахідливість, оригінальність) і критичності (здатності аналізувати ситуацію або наслідок праці, щоб дати їм оцінку, виділити достоїнства й вади). Проблема сьогодні полягає в тому, щоб надати вчителю початкової школи методологію вибору та механізм реалізації відібраного вченими змісту освіти в реальному навчальному процесі як з урахуванням інтересів та здібностей, так і його особистої творчої індивідуальності. Формування самостійності молодших школярів зумовлено реалізацією адекватних методів та технологій навчання: *проблемне навчання*, що передбачає створення проблемної ситуації та активну самостійну діяльність учнів у її розв'язанні, що веде до ґрунтового засвоєння й закріплення наукових положень, розвиває творче мислення; *групові (колективні) технології навчання* сприяють формуванню комунікативних якостей, активізують розумову діяльність; у процесі орга-

нізації *технології гри* здійснюється включення учня у навчальну гру, яка надає йому можливість самовизначитися, розвиває творчі здібності; *інтерактивне навчання*, як спеціальна форма організації пізнавальної діяльності має за мету створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність.

Щоб встановити сферу вияву самостійності учнів, педагогу слід звернути увагу на те, в яких випадках діяльності кожний з них реалізує здатність поводитися незалежно, ініціативно, виявляє критичність. Важливо щоб учень не обмежувався тими діями, які для нього нескладні. Щоб сферу вияву самостійності можна було визнати достатньо широкою, учитель повинен констатувати: школяр виявляє незалежність, творчу ініціативу й критичність у найрізноманітніших видах діяльності, цікавих і нецікавих для нього. Рівень розвитку самостійності кожного учня науковці визначають на підставі того, наскільки сильно або слабо розвинене у школярів уміння виявляти в діяльності й поведінці незалежність, ініціативу, критичність.

До *вищого* рівня слід віднести учнів, поведінка і діяльність яких відзначається найвищим ступенем розвитку основних ознак самостійності. Здебільшого ці учні здатні відстояти свою думку, обґрунтувати власне рішення за допомогою кінцевого результату праці, завжди вдаються до раціональних пошукових дій, просять допомоги у дорослого лише у разі крайньої необхідності. Це ініціативні діти, які завжди доводять розпочате діло до кінця, оптимістично сприймають труднощі, спроможні докладати максимум самостійних зусиль для досягнення мети. Ці школярі впевнені у своєму успіху. Вони досить вимогливо ставляться до результатів діяльності – своєї і товаришів.

Групу *достатнього* рівня складають вихованці, вияви незалежності, творчої ініціативи і критичності яких стійкі, ніж у представників попередньої групи. Ці учні можуть виявляти оптимізм, завзяття, ініціативність або, навпаки, бути байдужими, керувати дорослими. На початку роботи вони здебільшого впевнені у успіху, однак, натрапивши на перешкоду, пасують перед нею. В основному це досить творчі учні, значно більш критичні, ніж самокритичні. Вони легко вдаються до допомоги учителя.

У групу *середнього* рівня входять учні, які в різних умовах і видах діяльності виявляють досить сталу поведінку. Це досить пасивні діти, які прагнуть високих досягнень, звикли задовольнятися необхідним мінімумом, не схильні до ризикових дій. Здебільшого вони недостатньо організовані, легко приймають допомогу, не покладають на себе особливих надій. Самокритичність таких школярів не стимулює високих прагнень.

Групу *початкового* рівня становлять молодші школярі, в яких вияви незалежності, творчої ініціативи і критичності найбільш низькі за рівнем розвитку. Вони не вміють працювати без допомоги і керівництва дорослих. Невпевнені у собі, задовольняються виконанням вимог учителя. Ці діти звикли до шаблонних рішень, тому прагнуть одержати для орієнтації готовий зразок, завжди дають перевагу добре відомим їм завданням з розписаним ходом виконання. Вони потребують опіки, керівництва. Самостійно неспроможні оцінити зроблене, дати йому критичну, обґрунтовану оцінку.

Пропонуючи учням початкових класів різні види самостійних робіт, слід пам'ятати такі правила: самостійна робота повинна сприяти розвитку розумової активності учнів, щоб вона спиралася на їхні знання, вміння, навички, життєвий до-

свід; робота має бути посилююю, різноманітною за формою та змістом; бажано щоб робота вносила у процес елемент новизни; самостійна робота повинна захочувати до різностороннього вивчення предметів; використовувати різні форми порівняння, аналізу, узагальнень, конструювання та переконструювання матеріалу.

Підводячи підсумок зазначеному вище, треба відзначити, що пізнавальна активність школярів формується не внаслідок дії якогось одного ефективного засобу, а є закономірним результатом впровадження в навчально-виховний процес досконалої системи способів активізації навчально-пізнавальної діяльності, яка спрямована на всебічний розвиток активності, як риси характеру дитини. При цьому вчитель не повинен займати позицію стороннього спостерігача за тим, як стихійно розвивається мотиваційна сфера у дитини, а стимулювати її розвиток системою психологічно обґрунтованих прийомів.

### Литература

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К.Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. -560 с.
2. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения / Ю.К.Бабанский. – М.:Знание, 1998. -80 с.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (Методические основы) / Ю.К.Бабанский. — М.: Просвещение, 1996. — 192 с.
4. Лозова В.І. Поняття «активність особистості» як категорія педагогіки /В.І.Лозова. // Радянська школа. – 1989. – №2. – С. 17-22.
5. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І.Лозова. – Харків: ОВС, 2010. – 200 с.
6. Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Т.И.Шамова. – М.: Просвещение, 1989. – 209 с.
7. Шушара Т. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів – вимога сьогодення / Т.Шушара . // Рідна школа. – 2012. – №2. – С.11-13.
8. Шукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учебное пособие для студентов пед. Ин-тов / Г.И.Шукина. – М.; Просвещение, 1999. – 160 с.
9. Шукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И.Шукина. – М.: Просвещение, 1988. – 189 с.

Білецька М.В.

кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри оркестрових інструментів  
і музичного мистецтва естради  
Мелітопольського державного педагогічного  
університету імені Богдана Хмельницького

## ВІТЧИЗНЯНЕ СКРИПКОВЕ ВИКОНАВСТВО ХХ СТОЛІТТЯ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

*В статті розкривається історико-педагогічний аспект вітчизняного скрипкового виконавства ХХ століття.*

**Ключові слова / Keywords:** скрипкове виконавство / violin music, музична педагогіка / music pedagogy, виконавська школа / performance school, виконавська інтерпретація / musical interpretation.

На зламі ХХ та ХХІ століть виникає потреба в узагальненні досягнень сучасного скрипкового виконавства, яке виходить на якісно новий рівень, що в свою чергу неможливо без якісного аналізу досягнень минулого у вітчизняному музичному виконавстві.

Вітчизняне скрипкове виконавство на початку ХХ століття є складним родовим утворенням музичного мистецтва, невід'ємною складовою всесвітньої музичної культури (виконавського процесу взагалі) та феноменом, що виявляє індивідуальні риси, національна специфіка якого тісно пов'язана з історичними умовами формування та розвитку виконавської практики, впливом яскравих особистостей та теоретичних досліджень змісту виконавського мистецтва.

Проблема музичного виконавства, зокрема скрипкового – в центрі уваги сучасної наукової думки. Пріоритетними напрямками сучасного музикознавства є: історія, теорія і практика виконавського мистецтва та інструментарію; культурологічні проблеми композиторської і виконавської творчості; інтерпретаційні аспекти музичного виконавства; композиторське стилеутворення, як передумова виконавської інтерпретації; семантика музичного твору; сучасні проблеми музичної педагогіки тощо.

Однією з найбільш *актуальних проблем* є вивчення виконавської школи як феномена національної культури, що в свою чергу репрезентує її своєрідність через художньо-стильовий матеріал композиторської школи.

Виконавська школа як предмет теоретичного дослідження стала актуальною в останнє десятиріччя ХХ ст., що пов'язано з багатьма причинами. Серед них – розгляд школи як регулятора виконавського процесу у двох основних вимірах: творчості музиканта-виконавця і творчого досвіду педагога, який його навчає.

З наукових доробок, що безпосередньо розглядають питання музично-виконавського процесу і змістовно висвітлюють проблеми досвіду, необхідно відзначити праці Белікової В.В., Гінзбурга Г.М., Григор'єва В.Ю., Мільштейна Я.І., Раппопорта С.Х. та інших. Проблема вивчення сутності музичного твору і його інтерпретації

присвячені праці Бенюмова М.І, Гуревич Л.П., Гуренка Є.Г., Ільченка О.О., Корихалової Н.Н., Котляревської О.І., Лисенко О.В., Малишева І., Медушевського В.В., Москаленка В.Г., Назайкінського Є.В., Скрєбкової-Філатової М.С., Сохора А.Н., Чернявської М.Н. та інших.

Психологічні особливості музично-виконавської діяльності розглядаються у працях Бочкарьова Л.Л., Єркіної Є.Б., Заболоцького Ю.М., Корженевського А.І., Ратнікова В.Г., Самітова В.З., Цагареллі Ю.О., Юника Д.Г. та інших. Теоретичним основам майстерності музиканта-інструменталіста присвячені праці Бая Ю.М., Берлянчика М.М., Гутнікова Б., Давидова М.А., Кузьоміної Л., Сраджєва В.П., Талалая Б.В., Шульпякова О.Ф. та інших.

**Особливості музично-виконавського процесу висвітлені у працях Могілевської І.М., Падалки Г.М., Прушковської Н.Н., Рудницької О.П., Чернявської І.Ф. та інші.**

На думку І.Скорик, «виконавська школа – це жива передача виконавських традицій та їх розвиток; сукупність основних принципів, що зберігають свою якість на всіх етапах історичного розвитку; наявність професійного авторитету, який заключає у собі концепцію школи; в школах формується виконавська техніка (прийоми гри). Виконавські школи вивчаються згідно виконавської практики та теоретичних праць педагогів» [1, с.34].

Серед перших представників скрипкової школи Петербурзької консерваторії відомий виконавець і педагог Леопольд Семенович Ауер (1845-1930), учень великого угорського скрипаля, диригента, композитора та педагога І.Іоахіма (1831-1907). Л.Ауер став засновником російської скрипкової школи, яка згодом зробила величезний вплив на розвиток скрипкового мистецтва в усьому світі. Всесвітньою славою користуються імена його учнів Я.Хейфеца, М.Полякіна, Е.Цимбаліста, Н.Мільштейна. Майже на всіх міжнародних конкурсах, котрі проводилися з 30-х років ХХ століття російські скрипалі займали призові місця. У цьому велика заслуга таких відомих педагогів, послідовників Л.Ауера, як Д.М.Циганов, В.І.Шер, Ю.І. Янкевич.

У панорамі виконавського мистецтва першої половини ХХ століття однією з найбільш яскравих постатей серед скрипалів-виконавців, з якого розпочалася нова ера скрипкового виконавства, є Давид Федорович Ойстрах. Яскравим талантом позначені також педагогічна та диригентська діяльність Д.Ф.Ойстраха. Серед його учнів – такі блискучі музиканти, як Ігор Ойстрах, Віктор Пікайзен, Олег Криса, Гідон Кремер, Ліана Ісакадзе, Валерій Климов, Ольга Пархоменко тощо. З ім'ям Д.Ойстраха справедливо пов'язують розквіт вітчизняної скрипкової школи. Його наслідували, його обожнювали, його грою, записаною технічними засобами й по теперішній час насолоджуються мільйони меломанів різних континентів, адже виконавській манері цього неперевершеного скрипаля притаманні «пластичність, класична ясність і точність вислову; легкість техніки, кристалева чистота інтонації, витонченість, поєднання глибокого ліризму, простоти і задушевності з мужніми, вольовими засобами виразності» (І.М.Ямпольський) [4, с.6].

Одним з найяскравіших представників російської скрипкової школи з середини ХХ століття і до наших часів є Гідон Кремер. Початкову освіту здобув у Ризі, потім закінчив Московську консерваторію по класу скрипки у Д.Ф.Ойстраха. Музикант з 1965 р. активно займається концертною діяльністю. Г.Кремер лауреат Міжнародно-



го конкурсу імені королеви Єлизавети в Брюсселі (1965), переможець Міжнародного конкурсу імені П.Чайковського (1970). Гідон Кремер – музикант інтелектуального, експериментаторського складу, який тяжіє до виконання сучасної музики й співробітництва з композиторами своєї епохи. Він став першим виконавцем ряду творів С.Губайдуліної, Е.Денисова, Г.Канчелі, А.Пярта, В.Сильвестрова, А.Г.Шнітке та інших. Йому присвячені «Fratres» Пярта, «Офферторіум» С.Губайдуліної, симфонія для скрипки з оркестром «Widmung» В.Сильвестрова. Йому та його першій дружині, скрипальці Т.Грінденко присвячено «Concerto grosso № 1» А.Шнітке, «Tabula gasa» Пярта. Г.Кремер виступав в ансамблі з такими видатними музикантами, як М.Аргеріх, Г.Холлігер, Г.Шіф, Ю.Башмет, М.Травневий та інші. Програми його концертів були присвячені, з одного боку, відродженню спадщини Артура Лур'є – російського «авангардиста» першого десятиліття ХХ ст., який згодом працював за рубежом, а з іншого боку – популяризації творчості знаменитого автора естрадних аргентинських танго Астора Пьяццоллі.

І.С.Безродний (1930-1997) – відомий російський скрипаль, диригент та педагог. Грі на скрипці почав навчатися у Тбілісі у своїх батьків – педагогів-скрипалів. Закінчив Центральну музичну школу в Москві, Московську консерваторію (1953), аспірантуру в класі А.Ямпольського (1955). З 1948 р. виступав як соліст Московської філармонії. Після здобуття першої премії на Міжнародних конкурсах ім. Я.Кубелика в Празі (1949), ім. Й.-С.Баха в Лейпцизі (1950) мав можливість багато гастролювати як соліст-виконавець у СРСР і за рубежом, більше 10 років грав у тріо з Д.Башкировим і М.Хоміцером [2].

Серед представників нової генерації скрипалів-виконавців – М. Савченко. У 1995 році він виступив на III Міжнародному конкурсі скрипалів імені Леопольда Моцарта в Німеччині, де, крім звання лауреата, одержав «Премію публіки» і чудовий інструмент – скрипку роботи французького майстра другої половини XVIII сторіччя. Через три роки ця скрипка звучала на XI Міжнародному конкурсі імені П. І. Чайковського, який приніс йому першу премію і Золоту медаль. Московська преса тоді відзначила його «справжній талант», «сильний характер», «справжню виконавську волю». Японська преса написала, що вперше за останні роки на конкурсі імені П.Чайковського з'явився видатний музикант, який звернув на себе увагу яскравим темпераментом, неповторним сприйняттям світу.

Всесвітньо визнані скрипкові виконавські школи І.Ваймана, Б.Л.Гутнікова, В.Співакова, Г.Жисліна, І.Безродного та виконавство їх відомих учнів С.Кравченка, М.Савченка, які й досі продовжують справу видатних музикантів минулого.

Великий внесок у розвиток скрипкової педагогіки України зробили випускник Варшавської консерваторії, один із засновників Київської скрипкової школи Іван Водольський, віртуози І.Котек, А.Колаковський, А.Чабан, П.Золотаренко, талановитий педагог О.Шевчик, який підготував цілу плеяду прекрасних скрипалів. Серед них – М.Сикард, М.Ерденко, М.Захаревич, Ю.Лясута, Д.Пекарський. Одним із фундаторів Київської професійної скрипкової школи став М.Г.Ерденко, видатний концертний виконавець та педагог. Новий етап розвитку київських скрипкових класів у післявоєнний період пов'язаний з творчістю педагогів О.Г.Манілова, П.М.Макаренка, професора О.Горохова, випускника Московської консерваторії по класу професорів Л.Цейтліна та А.Ямпольського, лауреата міжнародних конкурсів у Будапешті, Лейп-

цігу, Празі, Брюсселі. Під керівництвом видатного скрипаля і диригента, професора, Народного артиста України, лауреата Шевченківської премії Богодара Которовича на кафедрі утворився колектив з найкращих педагогів та виконавців України: В. Козін, Заслужена артистка України О.Рівняк, викладачі Л.Овчаренко і Т.Мухіна (КССМШ ім. М.Лисенка), Заслужений артист України С.Шотт (концертмейстер театру опери та балету ім.Т.Шевченка), викладачі І.Андрієвський, Н.Сіваченко. Серед молодих педагогів – лауреати Міжнародних конкурсів М.Которович, В.Півненко і О.Шутко [1].

Становлення скрипкового виконавства в Одесі тісно пов'язане з діяльністю видатного громадського діяча та композитора П.П.Сокальського. Одним з перших педагогів в Одесі був відомий український скрипаль-віртуоз Павло Пустарнаков, а також Г.Фріман, Е.Млинарський, А.Фідельман, Р.Ступка, Й.Перман. П.С.Столярський, Віктор Пікайзен, учень Д.Ойстраха. Яскравим представником одеської скрипкової школи є відомий скрипаль Захар Брон, Сергій Кравченко вихованці музичної школи ім. П.Столярського в Одесі [2].

Велику історію має також і львівська скрипкова школа, адже смичкове виконавство на Львівщині своїми коріннями сягає в далеке минуле. У Львові працювали видатні скрипалі: Кароль Ліпінський, Єлисавета Щедрович-Ганкевичева, учениця Л.Ауера та О.Шевчика, Євген Перфецький І.Левицький, К.Гладилович, Є.Козулькевич.

Серед фундаторів Львівської скрипкової школи – професор Осип Москвичів, Олександра Деркач. Львівська скрипкова школа виконавства досягла значних успіхів і те, що світове музичне мистецтво пишається іменами О.Криси, Б.Которовича, О.Міхліна, Ю.Башмета, Л.Шутко, Ю.Корчинського є її великою заслугою. Діяльність українських педагогів-скрипалів була спрямована на створення нових педагогічних та методичних принципів навчання гри на скрипці.

Доходимо висновку, що діяльність видатних вітчизняних скрипалів спрямовувалась на розвиток різних форм та жанрів скрипкового виконавства, на створення досконалих методик навчання гри на скрипці, на закладення та розвиток ґрунтовних теоретичних основ, професійних засад, традицій вітчизняного скрипкового мистецтва.

### Література

1. Академія музичної еліти України: Історія та сучасність: До 90-річчя Нац. муз. акад. України ім. П.І.Чайковського [авт. – упоряд.: А.П.Лашенко та ін.]. – К.: Муз. Україна, 2004. – 560 с.
2. Благовещенский И.П. Из истории скрипичной педагогики / И.П. Благовещенский. – Минск, 1980. – 80 с.
3. Раабен Л. История русского и советского скрипичного искусства / Л. Раабен. – Л., 1978. – 247 с.
4. Ямпольский И.М. Избранные исследования и статьи / И.М. Ямпольский. – М., 1985. – 134 с.

Місце навчання: Україна, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, заочна форма навчання в аспірантурі, кафедра педагогіки та освітнього менеджменту, спеціальність 13.00.01 Загальна педагогіка та історія педагогіки.

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ ТА КОНСЕРВАТИВНІ ТРАДИЦІЇ АНГЛІЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ КІНЦЯ ХІХ- ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

*У статті досліджено поєднання експериментальної педагогіки і психології та консервативні традиції англійських університетів кінця ХІХ -початку ХХ ст.*

*The article explored the combination of experimental pedagogy and psychology, and the conservative traditionalism of English universities in the late ХІХ – early ХХ centuries.*

**Ключові слова /Keywords:** experimental pedagogy, psychology, conservative traditionalism.

Англійська виховна система відрізнялася від континентальної європейської своїм демократичним і утилітарним спрямуванням. Її вивчення було актуальним тривалий час і займалися ним провідні педагоги світу: К. Ушинський, М. Леклерк, Л. Юллі, Е. Демолен, Є. Дементьев, П. Мижуев, Є. Мединський, П. Блонський; продовжують вивчати її й сучасні дослідники.

Експериментальна психологія й педагогіка важлива складова виховної системи країни кінця ХІХ-поч. ХХ ст. мали суттєвий вплив на її розвиток. Ця проблема й стала темою нашої розвідки.

Експериментальна педагогіка – невід’ємна складова реформаторської педагогіки кінця ХІХ-поч. ХХ ст. «Помітною подією в антитрадиційному вихованні стало зародження експериментальної педагогіки. Її представники зосередилися найперше на дослідженні психології дитини, щоб з неї вивести виховання», – писав О.Н. Джурицький [10, с. 297]. Кіровоградські науковці стверджують, що представники цього напрямку «намагалися всі свої положення обґрунтувати даними емпіричних спостережень і спеціально поставленого експерименту», що їх «основними методами були тривалі спостереження педагогічного процесу, експеримент, вивчення дитячих праць, анкетування, тести, бесіди, статистичні дані, збирання та аналіз різноманітних фактів» [16, с. 115]. Отже, експериментальна педагогіка могла виникнути, коли вже склалися відповідні методи наукових досліджень, у розробці яких чільне місце належить англійській науковій школі.

Наукова революція ХVІІ ст. – глобальне явище, яке змінило сутність цивілізації. З цього приводу Г. Галін зазначав, що ця революція «спричинила до виникнення науки в сучасному розумінні цього слова, була наслідком поступового накопичення знань, відповіддю на все зростаючі потреби розвитку техніки і, в ширшому розумінні, виробництва в цілому» [6, с. 31]. Карл Ясперс вказав на масштабність цього явища і його причини. Він писав: «Наука і техніка виникли у романо-германських народів. Тим самим ці народи здійснили історичний прорив. Вони поклали початок істинно

світовий, глобальній історії людства» [21, с. 85]. Серед причин філософ називає «ідею політичної свободи», яка зародилася ще в Стародавній Греції [21, с. 85]; «раціональність, яка ні перед чим не зупиняється і відкрита силі послідовної логічної думки й емпіричній дійсності...» [21, с. 86]; «...Захід дійшов до граничного напруження сил через претензії на виключну істинність віросповідань, які базуються на Біблії... Такі тотальні домагання в якості принципу, який протягом тривалого часу визначав характер історичного розвитку, виникали тільки тут, на Заході» [21, с. 87]; місіонерство християнства, через яке «світ напруженостей є, можливо, одночасно передумовою і наслідком того факту, що тільки на Заході в такій кількості відомі самотутні індивідуальності в такій розмаїтості характерів...» [21, с. 88]. До цих причин Р. Зейдель додавав ще одну: «У духовенства була відібрана монополія на знання й освіту відкриттям книгодруку» [11, с. 165]. Як наслідок, в результаті тривалої боротьби досягнуто певного компромісу між релігією й наукою, таким чином остання отримала певну свободу наукового пошуку й інтерпретації його результатів. Нова наука потребувала й розробила нові методи досліджень оточуючого світу й явищ природи.

З часів Аристотеля наука базувалася на «чуттєвому сприйнятті», «безпосередньому людському досвіді» [1, с. 271], на пошуку першопричин явищ та логічних міркуваннях [2, с. 61]. Нова наука поступово прийшла до експерименту. Першовідкривачем нового наукового способу досліджень був Г. Галілей, який «зумів реалізувати експериментальний метод, надав йому сучасних рис (створення моделі реального процесу, абстрагування від несуттєвих факторів, неодноразове повторення досліду)» [6, с. 52].

«Історичний переворот полягав у певному запереченні такого методу (метафізичного аналізу природи речей – авт.) на користь вивчення причинно-наслідкових зв'язків емпіричних фактів. Стосовно до науки це пов'язано з закликом до використання експерименту й індуктивного способу міркування», – писав англійський філософ Альфред Норд Уайтхед [20, с. 95].

Методологія наукових досліджень, яка пов'язана з розвитком фізики й астрономії, була запозичена новими природничими науками, що зароджувалися. Е.Б. Тітченер зауважував з цього приводу: «Психологія – наука, яка зародилася досить пізно; вона могла з'явитися лише тоді, коли природничі науки досягли певного розвитку» [19, с. 2–3].

Т.-А. Рібо – психолог і філософ, директор першої у Франції психологічної лабораторії, автор численних монографій і наукових праць [7, с. 288] ґрунтовно вивчав історію англійської психології. У книзі «Сучасна англійська психологія (дослідна школа)» вчений підкреслював: «Психологія, буде чисто дослідною: вона вибере своїм предметом тільки явища, їх закони й найближчі причини; вона не буде займатися душею, з її сутністю, бо це питання стоїть вище експерименту й поза перевірки і належить безпосередньо до метафізики» [17, с. 27]. Редактор перекладу книги Т. А. Рібо та автор вступного критичного етюду П. Д. Боборикін писав: «Але якщо всередині шістдесятих років російська публіка стала цікавитися психологією, то головною винуватицею такого інтересу є новітня дослідна наука про душу, яка немає нічого спільного зі старими ідеалістичними теоріями й доктринами. І наша учнівська молодь, і загальноосвічені люди почали співчувати **дослідній школі, тобто школі переважно англійській**» (виділено нами – авт.) [4, с. V]. Далі автор передмови висловлювався ще конкретніше: «Не у німців, а в англійців треба шукати витoki цієї широкої й плодovитої ріки точного знання душі людської» [4, с. V].

Французький вчений Е. Бутмі висловлювався аналогічно: «В експериментальній психології англійці мають незаперечну перевагу. Експериментальна психологія відсутня в Італії... У Франції психологія на три чверті залишається логікою... Німеччина, якій дається все, навіть експериментальна психологія, прямує до метафізики, як до кінцевої мети. В Англії експериментальна психологія у себе вдома...» [5, с. 43–44]. Автор пояснює цю тезу. Всі англійські вчені знання з природничих наук здобували не в школі чи університеті, а шляхом вивчення й досліджень» [5, с. 47].

Англійський вчений з Кембриджа С. Джонс-Коледж вказував: «Психологія – найбільш емпірична з наук» [9, с. 4]. Ці слова можна вважати своєрідним гаслом тогочасної англійської психології.

Як стверджує Т.-А. Рібо, «Англія стала країною, яка найбільше попрацювала для психології» [17, с. 37].

Цитуючи слова Д. С. Мілля про те, що першість у психології повернулася до Англії, Т.-А Рібо зауважував, що вона ніколи й не втрачалася нею: «Насправді, вивчення психології розробляється тепер найвидатнішими людьми. Вони ґрунтовністю свого методу, а головне точністю результатів, увели науку в новий період. Але це швидше підсилення, ніж відродження блиску. З часів Локка, і навіть до нього емпіричне вивчення явищ свідомості було в ходу в англійців. Жоден народ не зробив так багато для психології, взятої незалежно від будь-якої метафізики» [17, с. 43]. Е. Бутмі зауважував про вченого: «Джон Стюарт Мілль усе в системі буде на досліді» [5, с. 44].

Основоположник еволюціонізму Ч. Дарвін мав значний вплив на розвиток психології своєю теорією й постановкою ряду питань. Теорія еволюції сприяла становленню психології як дослідної науки. Основні праці «Походження видів», «Прояв емоцій у людини і тварин» стверджували неперервність видів (аж до людини) не лише фізичну, але й психічну. Це підказало вченим перспективні напрямки досліджень. Виникла психологія тварин. Вплив Ч. Дарвіна на розвиток експериментальної психології й педагогіки значною мірою залишається недооціненим. Значення Ч. Дарвіна у тому, що він окреслив один з перспективних напрямків розвитку психології на десятиріччя вперед. А брат Ч. Дарвіна, Френсіс Гальтон, став основоположником еugenіки, займався вивченням спадковості. У працях «Спадковість таланту», «Англійські вчені, їх природа й виховання», «Дослідження людських здібностей і їх розвиток» він започаткував методи тестування й анкетування, використання апарату математичної статистики для обробки дослідних даних. На Міжнародній виставці здоров'я (1884) діяла його Антропометрична лабораторія. За символічну платню відвідувачі вимірювали свої здібності. Обстежили 10 тис. людей і зібрали статистичний матеріал для різнопланового вивчення об'єму людських здібностей.

«Наша сучасна наука тримається історичного й генетичного методу, звертаючись до витоків явища, щоб зрозуміти пізніші, складніші фази його, як наслідок цих витоків» [18, с. 9] – вказував Дж. Селлі. Ч. Дарвін звернув увагу на необхідність дослідити психологію дитини і наука звернула на дитинство свій допитливий погляд.

Англійський психолог Олександр Бен наголошував на потребі застосування в психології методології природничих наук, на її зв'язку з фізіологією. Т.-А. Рібо писав: «Бен послідовно описує мозок, мозочок, продовгуватий мозок, спинний мозок, спинні й мозкові нерви. Нервова сила діє на різні частини тіла, як струм» [17, с. 201].

Між психологією й фізіологією існував і зворотній зв'язок: англійські фізіологи слідкують за новітніми психологічними працями. О. Бен, виступаючи у 1892 р. у Лондоні на психологічному конгресі, «зробив детальний огляд тих питань психології, в яких експеримент надає допомогу аналізу і є головним знаряддям психологічного дослідження; звертає увагу на кількісний аналіз духовних явищ, який став можливим з введенням у психологію психофізичного експерименту і який може зробити психологію «наукою у справжньому розумінні цього слова, тобто наукою, **істини якої можуть знайти практичне застосування**» (виділено нами – авт.) [3, с. XVIII].

Е. Б. Тітченер народився в Англії, проте став відомим науковцем у США. У 1892–1927 рр. будучи професором Корнельського університету, створює центр експериментальної психології; у 1904 р. заснував Товариство експериментальної психології [7, с. 332]. У «Нарисах психології» зазначав: «Загальна точка зору книги подібна до точки зору традиційної англійської психології» [19, с. 1]. Вчений великого значення надавав методології досліджень: «Експериментальна психологія проголошує, що психологічний метод дослідження має використовуватися при «експериментальних» умовах, тобто при умовах, які зводять можливість помилок до мінімуму і дають можливість одному досліднику перевірити або контролювати роботу іншого, в точності повторюючи дослід, який вже колись був проведений» [19, с. 15]. Він вказував на недоліки традиційного методу самоспостереження, надавав великого значення експерименту; чітко сформулював, що таке експеримент у психології, яким вимагає він має відповідати і чим він відрізняється від експерименту в інших природничих.

У 1892 р. американський філософ і педагог В. Джеймс читав лекції з психології для вчителів у Кембриджі. Пізніше, на базі матеріалів цих лекцій надрукував книгу, зробивши наголос на зв'язку психології і педагогіки. Звернув увагу на рух серед вчителів: «Зі згадуваного руху в педагогічних колах ніхто не отримав більше користі, ніж ми – психологи. Бажання шкільних учителів мати повну, необхідну для них освіту, їх прагнення якнайкраще виконати своє призначення – ці мотиви спонукали їх звертатися до нас за роз'ясненням основних принципів їхньої роботи». «Психологія повинна, безперечно, надати суттєву допомогу вчителям» [8, с. 15–16].

На межі століть значний інтерес до вивчення дитинства був в Англії, де створено «Товариство з вивчення дитини». В цю Організацію зробили свій внесок англійські вчені Д. Селлі та Дж. Болдуїн. У 1907 р. в Лондоні відбувся міжнародний конгрес з проблем вивчення дитинства [13, с. 53].

Англійська психологія з часів Дж. Локка розвивалася як емпірична природнича наука; протягом століть аж до середини XIX ст. була провідною, дала величезний поштовх розвитку експериментальної психології й педагогіки в інших країнах світу, найперше в Німеччині й США. Ось як описував психологічний бум у своїй країні В. Джеймс: «У нас багато кричали про психологію. Засновано лабораторії, започатковано спеціальні кафедри, з'явилися періодичні видання – в повітрі просто стогін стояв. Поняття «нова психологія» стало гаслом, яке викликало дивовижні асоціації...» [8, с. 16].

Аналогічний психологічний бум спостерігався в цей час і в Німеччині. В Англії, в силу її схильності до традиціоналізму, наростання педагогічного й психологічного руху не мало таких революційних рис, як в США, носило еволюційний характер. Не дивлячись на внесок англійських вчених у розвиток експериментальної педаго-

гіки і психології на початку ХХ ст. відомими були Дж. Дьюї, Е. Торндайк, Ст. Холл, В. Вундт, Е.Мейман та ін.

На початку ХХ ст. в Англії поживалася експериментальна робота з педагогіки і психології. Виникли товариство прогресу науки, товариство пізнання дитинства та ін. Питання експериментальної педагогіки висвітлювалися на сторінках журналу «Дитина».

Британським товариством прогресу науки у 1910 р. утворено комісію для вивчення методів і результатів психологічних і фізичних факторів виховання, яка зазначала, що в університетських містечках вчені займаються експериментальною психологією і педагогікою. Крім того, «особи, які цікавляться питаннями психології, розумової гігієни, фізіології дитячого віку, за власною ініціативою і на власні кошти проводять дослідження, не враховуючи професорів, які стоять на чолі лабораторій» [12, с. 184].

У доповіді комісії вказано роботи вчених з Кембриджа: Маерса – з вивчення зорових ілюзій, сприйняття кольору, Раска – з вивчення асоціацій, які узагальнено в солідних публікаціях. В Оксфорді працювала психолого-педагогічна лабораторія, де У. Макдаугол вивчав питання психофізики.

У Лондоні успішно діяла біометрична лабораторія при університетському коледжі. За допомогою математичного апарату вивчалися вплив і взаємовідношення розумових і фізичних ознак у дітей. Статистичні дослідження ста тисяч дітей різних соціальних прошарків і місцевостей було узагальнено й надруковано, а Спірмен системно досліджував пам'ять, уяву, розумові лінощі та інші питання педології, дитячої дефектології.

У Лондонському королівському коледжі д-р Браун читав учителям лекції з експериментальної психології, з використання статистичних методів в ході експериментальних досліджень у школі, вивчав кореляції, займався вимірюванням найпростіших психологічних функцій [12, с. 185].

У Ліверпулі Берт продовжив розпочаті в Оксфорді дослідження інтелегентності, вивчав типи сприймання у дітей, психічні відмінності хлопців і дівчат, спадковість простих розумових ознак тощо.

В лабораторії Шеффільда працювали з тестами Біне, а в учительському інституті Единбурга слухачі обов'язково проходили практику з експериментальної педагогіки. У Глазго студенти, які цікавилися психолого-педагогічними дослідженнями, мали доступ до лабораторії.

З ініціативи Уінча, який проводив дослідження з експериментальної педагогіки і психології, вчительська спілка утворила комітет, який обговорював статті психологічних журналів, був присутнім при проведенні дослідів. Вчений друкував результати своїх досліджень, «й читав лекції про результати психологічних досліджень в галузі виховних впливів» [12, с. 186].

Журнал «Русская школа», зробивши огляд експериментально-педагогічної роботи в Англії на поч. ХХ ст., писав: «Вона не є організованою, у неї немає об'єднуючих центрів, обладнаних спеціальних лабораторій, ні спеціальних університетських кафедр. Відсутність розплідників знань, які потрібні досліднику, заважає утвердитися кадрам компетентних працівників, які віддані справі оновлення школи й виховання взагалі» [12,с.186].

Якщо шкільна практика в Англії вільно розвивалася, подаючи іншим народам гарні зразки для наслідування, то педагогіка як наука протягом тривалого часу недооцінювалася з вини університетів. Окремі науковці це розуміли й намагалися цьому протидіяти, проте здолати університетську рутину було нелегко. Наприкінці XIX ст. проф. Куїк читав лекції з історії виховання у Кембриджі. Відомий психолог і педагог Д. Селлі запропонував у 1891 р. Лондонському університету запровадити ступінь магістра педагогіки. Тоді в Німеччині можна було отримати вчений ступінь доктора філософії за роботу з педагогіки, деякі університети Америки також видавали вчені ступені з педагогіки, проте в Англії аналогічну пропозицію Д. Селлі було відхилено. Пізніше Д. Селлі повторно вніс свою пропозицію: «Бажано, щоб Лондонський університет, запровадивши у себе відповідний науковий ступінь, цим визнав, що з питаннями виховання, які викликали багато глибоких досліджень останнім часом, пов'язані значні й важливі галузі знань». Проте і цього разу пропозицію Д. Селлі було відхилено [14, с. 211].

Подібне ставлення університетів до психологічних і педагогічних наук, теорії виховання не лише гальмувало їх розвиток в Англії, але й негативно впливало на педагогічну підготовку вчителів середніх шкіл, якщо вони не здобували необхідні знання шляхом самоосвіти. Консервативний традиціоналізм англійських університетів, відсутність належної реакції на зміни, які відбувалися в економіці, суспільстві, науці кінця XIX – поч. XX ст. мали негативні наслідки для країни. Одним з них є втрата Англією лідерства в розвитку експериментальної педагогіки і психології, теорії виховання.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Аристотель. О небе // Аристотель. Сочинения в четырёх томах. – М. : Мысль, 1981. – Т. 3. – С. 263–378.
2. Аристотель. Физика // Аристотель. Сочинения в четырёх томах. – М. : Мысль, 1981. – Т. 3. – С. 59–262.
3. Белкин А. С. Предисловие // Психология / Александр Бэн. – М. : Тип. И. А. Баландина, 1902. – Т.1. – С. XV–XVIII.
4. Боборыкин П. Д. От редактора перевода: Критический этюд // Т. Рибо. – (опытная школа) / Т.-А. Рибо. – М. : Тип. Мартынова, 1881. – С. V–XXVI.
5. Бутми Э. Опыт политической психологии английского народа в XIX веке / Э. Бутми. – СПб: Изд. Журнала «Северные записки», 1914. – 325 с.
6. Галин Г. М., Филинович С. Р. Классики физической науки (с древнейших времён до начала XX в.) : Справочное пособие / Г. М. Галин, С. Р. Филинович. – М. : Высшая школа, 1989. – 576 с.
7. Гончаренко С. І. Український педагогічний словник /С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
8. Джеймс У. Беседы с учителями о психологии. Пер. с англ. / У Джеймс. – М. : Совершенство, 1998. – 160 с.
9. Джонс-Колледж С. Аналитическая психология. Пер. с англ. / С. Джонс-Колледж – Т.1. – М. : Госиздат, 1920. – 384 с.
10. Джурицкий А. Н. История образования и педагогической мысли: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. Н. Джурицкий. – М. : Изд. ВЛАДОС – ПРЕСС, 2004. – 400 с.



11. Зейдель Р. Демократия, наука и народное просвещение / Р. Зейдель // Русская школа. – 1914. – № 7 – 8. – С. 156–176.
12. Экспериментально-педагогическая работа в Англии.// Русская школа. – 1913. – № 5– 6. – С. 184 – 186.
13. Кравцова Т. О. Теорія і практика вивчення дитинства у реформаторській педагогіці / Т. О. Кравцова. – Кіровоград : Імекс ЛТД, 2007. – 147с.
14. Мижув П. Г. Обзорение иностранных журналов. Вопросы текущей английской школы / П. Г. Мижув // Русская школа. – 1893. – № 3. – С. 206–224.
15. Мижув П. Г. Средняя школа в Англии и её реформа в XX веке. Продолжение. Ч. VI. /П. Г. Мижув //Русская школа. – 1913. – №11. – С. 6–61.
16. Рацул А. Б., Радул О. С., Рацул О. А. Історія зарубіжної педагогіки: Навч. посібник / А. Б. Рацул, О. С Радул, О. А. Рацул. – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – 352 с.
17. Рибо Т. Современная английская психология (опытная школа) / Т.-А. Рибо. – М.: Тип. Мартынова, 1881. – 345 с.
18. Селли Джеймс Очерки по психологии детства. Пер. с англ. / Селли Джеймс. – М. : UPSS, КомКнига, 2007. – 454 с.
19. Титченер Э.Б. Очерки психологии / Э. Б. Титченер. – СПб : Тип. тов-ва «Общественная польза», 1898. – 286 с.
20. Уайтхед А. Наука и современный мир / А. Н. Уайтхед. Избранные работы по философии : Пер. с англ. / Сост. И. Т. Касавин, ред. М. А. Киссея. – М. : Прогресс, 1990. – С. 56–271.
21. Ясперс К. Смысл и назначение истории : Пер. с нем. / К. Ясперс. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с.

## ШЛЯХИ АКТУАЛІЗАЦІЇ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

*У статті аналізуються вітчизняні і зарубіжні підходи до проблеми актуалізації лідерського потенціалу особистості. Представлено основні педагогічні умови та шляхи актуалізації лідерського потенціалу майбутніх економістів у процесі вивчення англійської мови для професійного спілкування. Наведено результати дослідження уявлень студентів економічних спеціальностей про лідерський потенціал особистості.*

**Ключові слова / Keywords:** актуалізація / actualization, потенціал / potential, лідерство / leadership, лідерський потенціал / leadership potential, кейс-метод / case-study.

Сучасні вимоги соціально-економічних, політичних та культурних реалій життя українського суспільства обумовлюють нагальну потребу у цілеспрямованій актуалізації лідерського потенціалу майбутніх фахівців, зокрема, в освітньому просторі вищих навчальних закладів. Орієнтири цього процесу окреслено у Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національній стратегії розвитку освіти України на період 2011–2021 рр.

Результати вивчення сутності, структури, етапів розвитку лідерського потенціалу особистості представлено, зокрема, у працях Л. Борщ, І. Дригіної, О. Євтихова, М. Кірсанова, Р. Кричевського, Дж. Максвелла, Н. Мараховської, Б. Паригіна, Т. Підлісної, Р. Стогділла, Ф. Фідлера.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про наявність суперечностей між:

– об’єктивною потребою української держави у лідерах нового покоління та недостатньою увагою педагогічної теорії і практики до проблеми розвитку особистості студента шляхом актуалізації його лідерського потенціалу;

– визнанням значущості актуалізації лідерського потенціалу для майбутньої професійної діяльності особистості та недооцінкою можливостей вищих навчальних закладів у вирішенні цієї проблеми.

Отже, метою нашого дослідження є вивчення механізмів актуалізації лідерського потенціалу студентів у освітньому просторі вищого навчального закладу III – IV рівнів акредитації. Завданнями даної статті є: 1) аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових підходів до розуміння лідерського потенціалу особистості; 2) окреслення основних шляхів актуалізації лідерського потенціалу студентів економічних спеціальностей у процесі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням.

Отже, необхідно з’ясувати сутність понять “актуалізація”, “потенціал”, “лідерство”, “лідерський потенціал”. Так, у педагогічному розумінні, актуалізація (від

лат. “aktualis” – дієвий) – це дія, що міститься у переході суб’єкта від потенційного до реального, дієвого стану [11]. Потенціал (від лат. “potentia”) – це можливість, яка існує у прихованому вигляді і може виявлятися у відповідних умовах [8].

Зазначимо, що спостерігається значне різноманіття у трактуваннях понять “лідерство” і “лідерський потенціал”. Зокрема, М. Кірсанов визначає лідерський потенціал як соціально-психологічну характеристику особистості, що одночасно відображає і ситуаційно обумовлену, і крос-ситуаційну здібність індивіда до успішного здійснення лідерства [5].

На думку Р. Кричевського та Л. Уманського, лідерство – це явище активного ведучого впливу особистості – члена групи – на групу [6]. Лідерство як один із процесів організації та управління малою соціальною групою, що сприяє досягненню групових цілей в оптимальні терміни, визначає Б. Парігін [9]. О. Євтихов акцентує увагу на тому, що у процесі лідерства беруть участь дві сторони – лідер і послідовники, які сприймають ситуацію лідерської взаємодії, здійснюють певні дії у певних соціально-психологічних умовах. Відповідно, лідерський потенціал керівника соціальної групи містить сукупність якостей, умов виявлення, а також особливості його сприйняття даною групою [3].

На думку Л. Борщ, лідерський потенціал особистості – це прагнення до влади й незалежності, здатність генерувати нові конкурентоспроможні ідеї та проекти, повністю розкривати та реалізовувати свої можливості на основі природних та набутих лідерських якостей, інтелекту, професійного і життєвого досвіду, харизматичності [1, с.5].

Лідерський потенціал особистості, вважає І. Дригіна, являє собою сукупність внутрішніх потреб, можливостей, ціннісного ставлення, засобів, сприяючих досягненню такого рівня інтеграції компетентності, відповідальності, активності і комунікативності, який забезпечує її ведучий вплив на членів групи у спільному вирішенні задач у різних сферах життєдіяльності та задає позитивну спрямованість процесу її професійного становлення [2, с.5].

У структурі лідерського потенціалу М. Ємельянова виділяє наступні сфери: психофізіологічну, соціальну, інтелектуальну та емоційну [4, с. 37]. Основними складовими досліджуваного поняття, як вважає Т. Підлісна, є компетентність – досвід, знання, навички, уміння працювати з людьми; особистісні та ділові риси – впевненість в собі, енергійність, самостійність, комунікабельність, відповідальність; здібності; установки, цінності [10].

З метою дослідження уявлень студентів про лідерський потенціал особистості майбутнім економістам було запропоновано оцінити за 5-ти бальною шкалою (5 балів – максимальний, а 1 бал – це мінімальний рівень розвитку показника) 34 якості людини. З них 25 – характеристики, що співпали у переліках лідерських якостей вітчизняних і зарубіжних дослідників Л. Борщ [1], І. Дригіної [2], О. Євтихова [3], Дж. Максвелла [7], а 9 – не властиві лідерам особистісні якості. Респондентами виступили 53 студенти-третьокурсники віком від 18 до 20 років, які здобувають вищу освіту за спеціальностями “Економіка підприємства”, “Облік і аудит”, “Фінанси і кредит” на економічному факультеті Чорноморського державного університету імені П. Могили.

Підкреслимо, що явище лідерства набуває певних ознак відповідно до середовища його розгортання. Дослідження виявило, що лідерство серед студентів еко-

номічних спеціальностей обумовлюється, по-перше, психологічними особливостями студентської групи та, по-друге, якими особистості, які були визначені ними як найбільш важливі для лідера: активність (середній показник оцінки в балах – 4,7), комунікабельність (4,7), ерудиція (4,7), високий рівень інтелекту (4,6), здібність до навчання (4,5), організаторські вміння (4,5), оптимізм (4,4), ініціативність (4,3), цілеспрямованість (4,2), наполегливість (4,2), саморозвиток (4,0), бачення перспективи (3,9), самостійність (3,9), відповідальність (3,8), стійкість до стресів (3,8), зовнішня привабливість (3,7), товариськість (3,7), доброзичливість (3,1). Серед якостей, що є невластивими для лідерів, 94,3% опитаних студентів назвали: невпевненість у собі (1,3), безвідповідальність (1,2), негнучкість у спілкуванні (1,1), антисоціальну поведінку (1,1).

На жаль, такі соціально важливі лідерські якості, як емпатія, рефлексія, вміння створювати умови для самореалізації послідовників у 77,4% респондентів отримали низькі бали (середній показник оцінки в балах – 1,5 – 2,1). Відтак, майбутнім економістам необхідно працювати над удосконаленням своїх рефлексивних та емпатійних вмінь, професійних навичок ділового спілкування.

Отже, проведене дослідження окреслює такі основні педагогічні умови актуалізації лідерського потенціалу студентів у процесі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням: формування мотивації лідерства; створення навчальних ситуацій для розвитку лідерських якостей і умінь; самодіагностика особистісного розвитку в контексті вимог професійної діяльності; формування установки на професійне самовиховання.

Вважаємо, що провідним шляхом актуалізації лідерського потенціалу студентів є використання активних методів вивчення англійської мови тому, що саме вони найбільше відповідають досягненню визначених умов. До таких методів належать, зокрема, кейси, презентації, проекти, рольові ігри, дискусії, сценарії, “мозковий штурм”, розробка портфоліо тощо.

Враховуючи обсяг статті, стисло розглянемо особливості використання окремих методів. Так, кейс-метод передбачає вирішення проблемних ситуацій, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю. Студенти мають усвідомлювати те, що розвиток лідерського потенціалу, мовленнєвих навичок під час читання, прослуховування та обговорення ситуацій є можливим за умови активної участі у дискусії та здійсненні рефлексії. Теми, що пропонуються для англійських автентичних кейсів: “Types of industry. Sectors of business”, “Three M rule” (1 купс); “Design and development”, “Managers. Levels of management” (2 купс); “Merger and acquisition”, “Outsourcing” (3 купс); “Barriers to international trade”, “Production: factors and models” (4 купс).

Метод сценарію (storyline method) заснований на поєднанні запланованих навчальних змістів (наприклад, магазини – товари – продаж) з інтересами студентів. Отримуючи ключові питання від викладача, майбутні економісти спільно створюють історію (сценарій). Цей метод навчання не потребує підручників. Викладач представляє тільки окремі епізоди. Студенти ставлять питання та самостійно знаходять на них відповіді, планують історію, підбирають гіпотези, обговорюють сценарій, систематизують та презентують роботу.

Ділова англійська презентація – це підготовлене професійно спрямоване монологічне висловлювання, об'єднане конкретним завданням і ситуативними

умовами, яке базується на результатах аналітичного дослідження певної проблеми, має чітке логіко-композиційне оформлення і націлене на ефективне інформування, мотивування або переконання певної аудиторії з урахуванням її основних культурологічних та соціально-демографічних характеристик [12]. Основними темами, що пропонуються майбутнім економістам для англійської презентації-інформування є: презентація фірми, компанії (“Profit and wealth (steps of starting a business)”, 1 курс), нового продукту, послуги (“Market research”, 2 курс), результатів роботи наприкінці року (“Management matters”, 2 курс), презентація бізнес-плану (“Business strategy”, 3 курс) та самопрезентація (“Leadership skills and future profession”, “Leadership in Management”, 1-4 курси). Для презентації-переконання це презентація товару для продажу (1-2 курси), переконання потенційних інвесторів вкласти гроші в певний проект (3-4 курси).

Застосування такої форми навчання англійської мови, як групова (командна) робота, часто у поєднанні з методом проектів, сценарію, дає змогу студентам вирішувати одночасно декілька важливих завдань: активної підготовки до успішної соціальної взаємодії у професійному й академічному міжкультурному середовищі, підвищення рівня іншомовної комунікативної компетенції, розвитку професійних знань і здібностей.

Наступний шлях актуалізації лідерського потенціалу майбутніх економістів пов'язаний із самодіагностикою особистісного розвитку в контексті вимог професійної діяльності. Назвемо основні складові діагностичного інструментарію: ігрові методики, тестування, опитування “Чи лідер Ви?”, “Рівень емпатійних здібностей (за В.Бойко)”, “Чи здатні Ви самостійно вести справи?”, “Ваша мотивація до успіху”. Ці методики можна використовувати як на заняттях, так і у позанавчальний час. На основі самопізнання відбувається формування установки на професійне самовиховання.

*Висновки.* Проведене дослідження показує, що найважливішими рисами сучасного лідера опитані студенти економічних спеціальностей вважають: активність, комунікабельність, ерудицію, високий рівень інтелекту, здібність до навчання, організаторські вміння, оптимізм, ініціативність, цілеспрямованість, наполегливість, саморозвиток. Натомість, такі важливі лідерські якості, як емпатія, рефлексія, вміння створювати умови для самореалізації послідовників не ввійшли до їх переліку. Отже, майбутнім економістам необхідно оволодівати методиками самодіагностики, цілеспрямовано працювати над удосконаленням своїх рефлексивних та емпатійних вмінь, професійних навичок ділового спілкування.

Провідними шляхами актуалізації лідерського потенціалу студентів є використання активних методів вивчення англійської мови, зокрема кейсів, ділової англійської презентації, сценарію, проектів, “мозкового штурму”, розробки портфоліо тощо. Ефективним також є поєднання різних активних методів навчання, наприклад, ділової англійської презентації, рольової гри і методу проектів.

*Перспективною*, на нашу думку, є подальша розробка досліджуваного питання в контексті характеристики змісту і структури лідерського потенціалу студентів відповідно до напрямку їх професійної підготовки, сучасних технологій його актуалізації в освітньому просторі ВНЗ, створення гуманістичної концепції розвитку лідерського потенціалу особистості.

**Література**

1. Борщ Л. В. Економічні засади та інноваційні технології формування й використання лідерського потенціалу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. економ. наук : спец. 08.00.03 “Економіка та управління національним господарством” / Л. В. Борщ – К., 2007. – 20 с.
2. Дрыгина И. В. Активизация лидерского потенциала личности студента в образовательном процессе вуза : автореф. дис. на соиск. науч. ст. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / И. В. Дрыгина. – Красноярск, 2003. – 20 с.
3. Евтихов О. В. Тренинг лидерства: Монография / Евтихов О. В. – СПб. : Речь, 2007. – 256 с.
4. Емельянова М. Н. Развитие лидерского потенциала детей дошкольного возраста в процессе исследовательской деятельности : дис...кандидата пед. наук: 13.00.07 / Емельянова Марина Николаевна.– Екатеринбург, 2001. – 181 с.
5. Кирсанов М. В. Лидерский потенциал антикризисных управляющих : дис... кандидата психол. наук: 19.00.05 / Кирсанов Михаил Владимирович.– М., 2003. – 175 с.
6. Кричевский Р. Л. Социальная психология малой группы : учеб. пособ. для вузов / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 318 с.
7. Максвелл Дж. 21 обязательное качество лидера / Максвелл Дж. – Минск : Попурри, 2006. – 176 с.
8. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70000 слов / С. И. Ожегов / [ред. Н. Ю. Шведовой]. – М.: Рус.яз.,1990. – 917 с.
9. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. – СПб. : ИГУП, 1999. – 592 с.
10. Підлісна Т. В. Лідерство в державній службі України: теоретичні основи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з державного управління : спец. 25.00.03 – “Державна служба” / Т. В. Підлісна – К., 2012. – 19 с.
11. Современный словарь по педагогике / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.
12. Тарнопольський О. Б. Successful Presentations (Успішні презентації). Посібник для навчання ділових презентацій англійською мовою студентів економічних спеціальностей / О. Б. Тарнопольський, Ю. С. Авсюкевич. – К. : Ленвіт, 2007. – 135 с.

Рускуліс Л. В.

Кандидат педагогічних наук, доцент, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського

Мірюкова К. О.

Викладач, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського

## ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ КУРСУ «УКРАЇНЬСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)» СТУДЕНТАМИ ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВНЗ

**Ключові слова:** професійне мовлення, мовлення професії, культура усного та писемного мовлення.

**Keywords:** professional broadcasting, broadcasting profession, culture of oral and written speech.

Уміння спілкуватися мовою професії допомагає швидкому засвоєнню спеціальних дисциплін, знань із фундаментальних наук, підвищує ефективність праці, дозволяє орієнтуватися у професійній діяльності.

Майбутній спеціаліст повинен уміти працювати з текстом як із основною одиницею мовлення: створювати власні висловлювання, знати правила ведення документації, з якою матиме справу у своїй професійній діяльності; користуватися найважливішими словниками (термінологічним, орфографічним, орфоепічним, етимологічним та ін.); добирати відповідні терміни з фаху; дотримуватися норм сучасної української літературної мови.

Мовний курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)» покликаний забезпечити підвищення культури усного та писемного професійного мовлення майбутніх спеціалістів, підвищення загальної мовної грамотності студентів.

Метою нашого дослідження є обґрунтування системи навчання української мови (за професійним спрямуванням) на філологічних факультетах ВНЗ. Необхідність її створення зумовлена: низьким рівнем володіння усним та писемним професійним мовленням студентами-словесниками; вимогами часу, що передбачають підготовку студентів-філологів до роботи над формуванням комунікативних умінь та навичок у діловій сфері.

Теоретичною основою дослідження стали праці відомих мовознавців із питань стилістики (І. Білодіда, Л. Булаховського, В. Ващенко, С. Дорошенка, Л. Мацько, І. Чередниченка, Л. Щерби та ін.) та лінгводидактів (О. Біляєва, П. Кордун, О. Масюкевича, В. Мельничайка, М. Пентиліук, Л. Рожило та ін.).

На нашу думку, щоб досягти ефективних результатів навчання української мови (за професійним спрямуванням), матеріал слід добирати відповідно до певних етапів навчання. Отже, ми пропонуємо здійснювати засвоєння курсу в три етапи: **I етап** – пропедевтичний (I курс); **II етап** – базовий (II-III курс ВНЗ); **III етап** – систематизація та узагальнення (III-V курси ВНЗ).

I етап – передбачає повторення теоретичних знань про стилі мовлення, зо-

крема про офіційно-діловий, його підстилі, основні ознаки. Основною формою роботи можуть бути практичні та лекційні заняття з обов'язковим урахуванням можливостей інтерактивних імітаційних методів.

II етап – базовий – ґрунтується на засвоєнні курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» і передбачає поглиблене навчання основ професійного мовлення студентами-словесниками в ході опрацювання цієї дисципліни. Основними формами роботи є лекції, семінари, практичні та індивідуальні заняття, що мають на меті вирішення таких завдань: підвищити рівень володіння усним та писемним діловим мовленням майбутніх учителів-словесників; формувати культуру усного (монологічного, діалогічного (полілогічного) мовлення за допомогою рольових ігор, ситуативних завдань; ознайомити студентів-філологів із типовими мовленнєвими ситуаціями в професійній сфері; засвоїти вимоги до укладання офіційної документації.

Засвоєння знань, формування умінь і навичок з української мови (за професійним спрямуванням) доцільно, на нашу думку, проводити шляхом використання рольових ігор та ситуативних завдань, проблемного навчання, стилістичного конструювання, редагування, експерименту, оформлення й удосконалення власних усних та писемних висловлювань. Студенти вчитимуться сприймати зразки красиво-го мовлення, спостерігати над мовними особливостями виступів.

На II (базовому) етапі ми запропонували проведення практичних занять за такою схемою:

Так, на I-ому кроці студенти на основі виконання вправ повторюватимуть, засвоюватимуть та закріплюватимуть теоретичні відомості з української мови (за професійним спрямуванням): знайомитимуться з історією зародження та розвитку офіційно-ділового стилю, лексичними та граматичними його особливостями тощо. На II-ому кроці студентам пропонується розігрування рольових ігор та ситуативних завдань. На III-ому кроці обов'язковим буде написання певного виду документа. Підсумки заняття підбиватимуться на IV кроці. Така побудова практичного заняття, на нашу думку, дасть змогу краще оволодіти теоретичними відомостями та закріпити практичні уміння та навички.

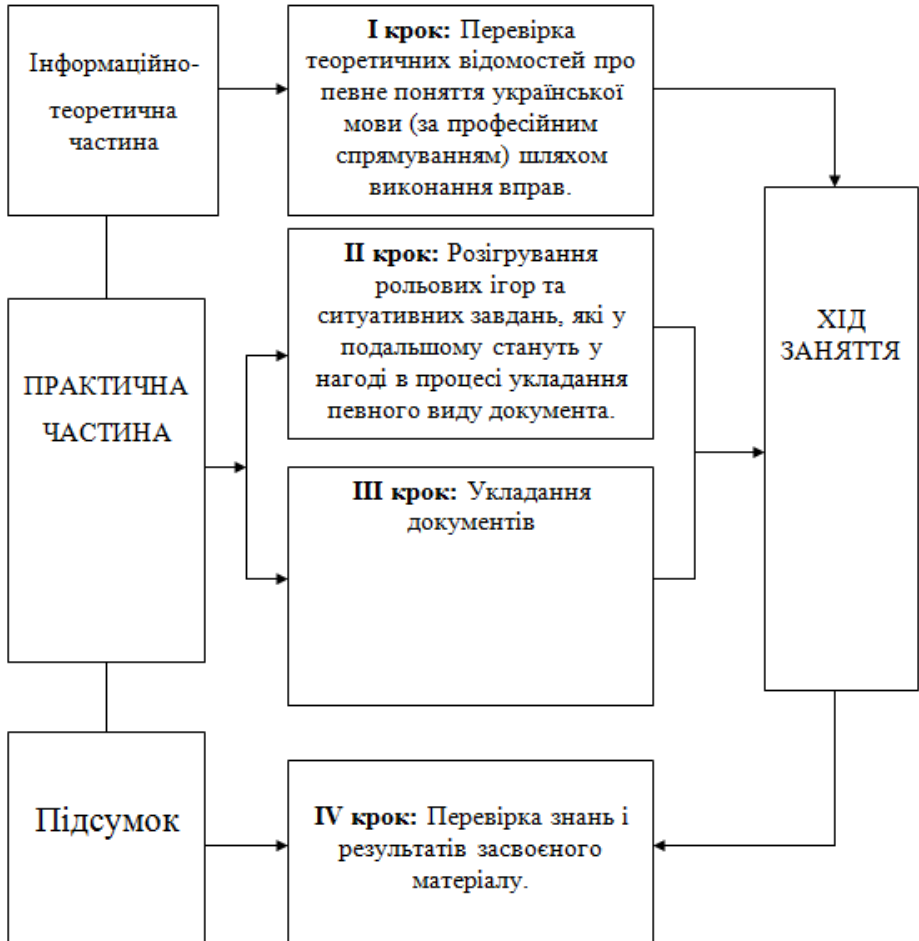
Усі практичні заняття на базовому етапі повинні також передбачати такі складові елементи: перелік логічно пов'язаних питань і проблем, що розв'язуються; термінологічний апарат розділу, який містить терміни, що домінують, основоположні поняття теми; систему творчих дидактичних завдань за логікою змісту практичного заняття.

III етап навчання – узагальнення і систематизації – охопить такі дисципліни: «Основи педагогічної майстерності», «Вступ до спеціальності», «Шкільний курс української мови з методикою викладання», «Історія мови», «Стилістика української мови» та «Лінгвістичний аналіз текстів».

Засвоюючи курс «Вступ до спеціальності» (II курс), студенти знайомляться з вимогами до культури мовлення словесника. На заняттях їм доцільно запропонувати розгляд питань індивідуального стилю педагогічного спілкування, вимоги до нього; планування й організація педагогічного спілкування; розкрити питання комунікативності вчителя; провести спостереження як на уроці, так і після нього, за стилем педагогічного спілкування. Підсумковим завданням може бути складання словесного портрету вчителя.



Структурна модель побудови практичного заняття з дисципліни  
«Українська мова (за професійним спрямуванням)»



На практичних заняттях з «Історії мови» (IV курс) ми пропонуємо розглядати зразки ділових паперів різних історичних епох.

У ході засвоєння курсу «Шкільний курс української мови з методикою викладання» (III курс) студенти-філологи ознайомлюються з методикою засвоєння стилістики української мови, зокрема з опрацюванням офіційно-ділового стилю.

На заняттях зі «Стилістики української мови» (IV курс) робота будується так, щоб удосконалити вміння студентів варіативно використовувати мовні засоби відповідно до ситуації. Майбутні вчителі-словесники шляхом виконання вправ повторюватимуть загальні вимоги до ділового спілкування (ясність, логічність, смислова точність, самобутність, нешаблонність в оцінках, порівняннях, зіставленнях, ефективність мовлення, красномовство, з урахуванням його доречності, милозвучності та правил мовленнєвого етикету).

Під час засвоєння дисципліни «Лінгвістичний аналіз тексту» пропонуємо виконання завдань практичного характеру, систему вправ, що передбачає спостереження над уривками текстів офіційно-ділового стилю мовлення з подальшим аналізом усіх мовних рівнях (лексичному, граматичному, стилістичному). Такі завдання сприятимуть виробленню умінь правильно добирати мовні засоби, будувати усні висловлювання.

Отже, на нашу думку, запропонована система засвоєння курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» допоможе викладачеві побудувати роботу з дисципліни, урахувавши наступність та перспективність засвоєння курсу, упроваджуючи різноманітні форми, методи та прийоми роботи.

Сегеда Н.А.

доктор педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії Мелітопольсько-  
го державного педагогічного  
університету імені Богдана Хмельницького

## ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧА МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА І ХОРЕОГРАФІЇ

У статті розкривається зміст творчого потенціалу викладача музичного мистецтва та хореографії з позицій ресурсного підходу. Дається визначення професійного зростання і індивідуально-професійного ресурсу, як результату професіогенезу викладача музичного мистецтва та хореографії.

*Ключові слова / Keywords:* творчий потенціал / creativity potential; музичне мистецтво і хореографія/ the art of music and choreography; викладач / teacher; професійне зростання професіональний ріст/ professional growth of; індивідуально-професійний ресурс/ individual professional resource,

Вивчення феномену професійного зростання на рівні психолого-педагогічного пізнання як біо-психо-соціо-культурного об'єкту є суть комплекс елементів, кожен з яких характеризується диференційованими функціями, що втілюють людино-і культуро творчі функції педагогічного генома відповідно до його архікритерія. Завдання пізнання такого об'єкту полягає у виявленні цих елементів з метою пояснення природи їх взаємодії, що утворює його цілісну властивість, яка виявляє себе у критеріях і ефектах професійного зростання викладача музичного мистецтва.

Враховуючи це ми вважаємо за необхідне переосмислити феномен творчого потенціалу, сутнісних сил викладача музичного мистецтва, адже, професійне зростання – це така реорганізація особистісно-діяльнісних підструктур досвіду і творчого потенціалу професіонала, яка здійснюється не один раз у житті, а відбувається за принципом “самооновлювальної організації”, тобто є неодмінним процесом постійної зміни у відповідь на зміну як особистісних, так і суспільних потреб за рахунок реінтеграції з професійною реальністю.

Професійне зростання виявляється у прагненні суб'єкта жити у відповідності із особистісним смислом професійного розвитку, тобто із цілеспрямованою професійно орієнтованою самоорганізацією сутнісних сил. У вітчизняній науці питання сутнісних сил, творчого потенціалу на фундаментальному рівні достатньо розроблене, але серед широкого кола наукових позицій нашу увагу привернула концепція О. К. Чаплигіна, що ґрунтується на широкому використанні енергетичного підходу. Важливим для віднайдення логіки професійного зростання є кілька позицій авторської концепції: існування людини у світі і суспільстві являє собою обмін речовиною, психологічною енергією, інформацією. Ці енергетичні потоки пов'язані між собою і забезпечують процес життєдіяльності людини у всіх її проявах. Людина – джерело і споживач енергії, її “акумулятор”. Зовнішніми носіями енергії є природа, космос,

суспільство. У процесі життєдіяльності людина використовує зовнішню і внутрішню, вроджену і здобуту, засвоєну фізичну, психічну, інтелектуальну енергію та інформацію [2, с.43]. Основа нашого розуміння професійного зростання, як педагогічного геному професійного розвитку, зумовлена тим, що на відміну від запропонованої О. Чаплигінім послідовності здійснення діяльнісно-активного ставлення людини до світу умовно позначеного термінами “можу”, “знаю”, “вмію”, “бажаю”, “обираю”, “дію” [2, с. 45], ми повертаємо це відношення людини до розуміння його (потенціалу – С.Н.) людської сутності і додаємо на початок і закінчення цього логічного ланцюга термін “маю”, що близький до “моє” (а в російській мові до “имею”, “имя” – С.Н. ), і пропонуємо такий його вигляд: маю, бажаю, знаю, вмію, можу, обираю, дію, маю. При такому підході відбивається сутнісна невизначеність, несталість, динаміка творчого потенціалу людини, який априорі не може бути остаточно визначеним ані ззовні, ані самою людиною, адже вона невичерпна, що й вимагає педагогічного супроводу цього надскладного процесу переходу “самопізнання” у “самознання” реального Я-професійного та “самозапитання” щодо можливостей здійснення його ідеального образу.

У цих твердженнях ми не поодинокі. Зокрема видатні психологи-науковці А.В.Петровський, В. О. Моляко, Н.С. Лейтес акцентували на тому, що особистість не завжди усвідомлює свої потенційні можливості, шляхи і засоби їх реалізації, часто людина не лише не підозрює про наявність тих чи інших здібностей, але й вони в неї лишають нереалізованими.

Проблема професійного зростання людини як цілеспрямованої гуманітарної технології її особистісного і професійного розвитку перш за все пов'язана з питанням про ресурс психофізіологічного розвитку. Свого часу Б.Г.Ананьєв говорив, що для соціального прогнозування необхідні наукові знання про резерви і ресурси самого людського розвитку, про істинні потенціали цього розвитку, які ще недостатньо використовуються суспільством” [1, с. 4]. Це положення не втрачає своєї актуальності, але має бути переорієнтовано з інтересів суспільства у використанні ресурсів людини на їх пізнання останньою і максимальне використання у культуротворчих смислах, адже саме на відповідні внутрішні передумови і зовнішні умови спирається досягнення людиною успіхів у професійній діяльності.

У процесі професійного розвитку предметом діяльності викладача постає його індивідуально-професійний потенціал, але у контексті концепції педагогічного геному постає потреба застосування ресурсного підходу.

Для обґрунтування вибору ресурсного підходу ми звернулись до порівняльної характеристики понять “ресурс” і “потенціал”. У результаті порівняльного аналізу цих термінів ми дійшли висновку про те, що ресурс як поняття у структурі суб'єкта діяльності є водночас чинником і засобом вирішення проблем, натомість, потенціал має не явну природу і потребує створення умов.

Професійне зростання є тим способом динаміки професійного розвитку, який за рахунок організованої зворотної взаємодії з професією цілісно реорганізовує творчий потенціал, що виявляється в добудові його конструктів і утворенні індивідуально-професійного ресурсу. Спираючись на зазначене ми трактуємо потенціал як принцип самоорганізації ресурсів через установки, ціннісні орієнтації, смислові феномени – уявлення про професійно-педагогічні якості. У такому контексті

професійне зростання відбувається шляхом опанування особистісно-діяльнісних технологій самоорганізації творчого потенціалу, що виявляється в утворенні індивідуально-професійного ресурсу. Він має дуальну природу, адже він закладає певні характеристики професійно-педагогічної якості, утворюючи сукупність станів і процесів й водночас виступає особистісно-діяльним засобом, своєрідним знаряддям. Системою є комплекс компонентів, взаємосприяння яких фокусовано на досягненні корисного результату. Такий результат через характерні для нього параметри і завдяки зворотній аферентації має можливість реорганізувати систему, створюючи таку форму взаємодії між компонентами, яка є найбільш сприятливою для отримання саме запрограмованого результату. Таким чином, результат є невід'ємним і вирішальним компонентом системи, інструментом, що створює упорядковану взаємодію між усіма іншими її компонентами.

Ресурсний підхід, використаний у межах теорії педагогічного геному професійного розвитку викладача музичного мистецтва, зумовлює пізнавальні можливості його розгляду як реінтеграції складних систем професії, культури, соціуму, людини, мистецтва, який зумовлює процеси самоорганізації, уможливорює професійне зростання особистості і підкреслює важливість ресурсів досвіду. З одного боку, вони дозволяють людині рухатись для досягненні поставлених позитивних цілей професійного зростання, які стимулюють професійний розвиток, з іншого – фінітна (кінцева) природа ресурсів вказує на необхідність їх постійного оновлення і поповнення, що у кожного професіонала має індивідуальну специфіку.

Ефективність діяльності багато в чому залежить від індивідуальних властивостей людини (здібності, обдарованості, типологічні особливості нервової системи і темпераменту, досвіду), сформованого на їх основі стилю діяльності, спілкування і керування. Професія як обраний людиною вид діяльності впливає на її індивідуальні особливості, що виявляється в новоутвореннях у результаті складного поєднання генетичної програми і культургенезу. У межах системи “особистість – суб’єкт – індивідуальність – професійне середовище” з точки зору ресурсного підходу підсистема “особистість” і “суб’єкт” доповнюють підсистему “індивідуальність професіонала”.

У процесі професійного зростання відбувається актуалізація умовно “вилученого” комплексу професійних засобів індивідуального “я”, утворення індивідуально-професійного ресурсу, як структури-проекції особистісного і професійного досвіду індивідуальності викладача музичного мистецтва, що об’єктивно відбиває результат функціонування педагогічного геному професійного розвитку.

У словосполученні “індивідуально-професійний ресурс”, “професійний” – рідова ознака ресурсу педагогічного геному професійного розвитку ВММ, що вказує на об’єктивну зумовленість його змісту, а “індивідуальний” – необхідне уточнення, яке конкретизує параметри структури. Застосовуючи поняття “індивідуально-професійний ресурс” ми враховували характеристики індивідуальності й професії, але найбільш важливим вважаємо те, що увесь їх зміст може стати ресурсом лише за умови усвідомлення фізіологічних, когнітивних, особистісних, соціально-психологічних, професійних якостей і властивостей суб’єкта – характеристик, відкритих для накопичення/витрат і розвитку. У конструюванні феноменального змісту індивідуально-професійного ресурсу викладача музичного мистецтва та хореографії необхідно враховувати узагальнене уявлення про структуру суб’єктних властивостей педагога (якостей, характе-

ристик, чинників): психофізіологічні (індивідні) властивості як передумови здійснення ним його суб'єктної ролі, які виступають задатками; здібностями; особистісні властивості, включаючи спрямованість; професійно-педагогічні і предметні знання і уміння. Ці суб'єктні властивості покладено дослідницею в основу компонентної структури суб'єкта педагогічної діяльності.

Найчастіше до ресурсів відносять фізіологічні і типологічні атрибути особистості, когнітивні процеси і особистісні якості, соціальну підтримку, фінансову вдачу, набуті знання, навички і досвід, з професійними включно, а також навички управління і раціонального використання ресурсів у процесі опанування різноманітних ситуацій, в тому числі і стресових.

У контексті дослідження професійного зростання викладача емоційно-вольові сили як система внутрішньої активності людини можуть бути предметом актуалізації за умови зворотного зв'язку із середовищем. Отже, з позицій професійного розвитку особистості її потенційні можливості у певному різновиді соціокультурної практики (у нас – професії) переходять в актуальний стан завдяки інтеграції попиту на них цієї практики й набуття бажаних для людини ознак сутності педагогічної професії. Це, на нашу думку, означає закономірний перехід творчого потенціалу в індивідуально-професійний ресурс як “відповідь” на запит професії. Зважаючи на синергетизм зовнішнього і внутрішнього функціонування людини і професії при моделюванні змісту професійного зростання викладача музичного мистецтва ми враховуємо, що його джерело у духовній сфері особистості, яка зумовлює вибір його перетворювальної сутності яка впливає не лише на особистість викладача, але й поширюється на стан середовища, де відбувається цей процес. Тільки за умови синкретичного розуміння індивідуально-професійного ресурсу як засобу оновлення творчого потенціалу і механізму професійного зростання відкриваються шляхи до досягнення і спостереження новоутворень (“емерджента”) професійно-педагогічної якості.

У раціональному аспекті індивідуально-професійний ресурс викладача музичного мистецтва ми можемо вважати альтернативою моделям творчого потенціалу і музично-педагогічного досвіду, оскільки визначальним чинником останніх виступає внутрішня неадаптивна активність, основана на необхідності пристосування професійного буття до режиму творчого взаємооновлення людини і професії. Індивідуально-професійний ресурс – не кінцевий нормативний продукт опанування професійної діяльності (як професійний досвід або кваліфікація), а засіб, що зумовлює реалізацію програми професійного розвитку як культуровідповідного особистісного зростання викладача музичного мистецтва.

Оновлення цілісності, професійне самовизначення, повна ідентифікація з професією, створення нових професійних цінностей у процесі перебування у професії – ці ознаки трансфесіоналізації вказують на те, що утворився інший, емерджентний порядок професійно-педагогічної якості. Індивідуально-професійний ресурс викладача музичного мистецтва – інтегральний конструкт “активів” професійного зростання, що уможливають позитивне емоційне прийняття, індивідуальну інтерпретацію, вдосконалення і перенесення норм, цінностей професії, її культурних фактів у освітню реальність. При цьому визначаємо властивості ресурсу – компенсаторність і вичерпність, зумовлені природною кінцевою сутністю людини. Таке розуміння

індивідуально-професійного ресурсу дає можливість вважати його фактологічним матеріалом професійно-педагогічної якості і розробити його імпліцитну структуру як чинника педагогічного генома професійного розвитку викладача музичного мистецтва та хореографії.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні її складових елементів індивідуально-професійного ресурсу майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії на основі структурно-інтегративної методології

### **Література**

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания : [монографія] / Борис Герасимович Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Чаплигін О.К. Творчий потенціал людини: від становлення до реалізації: соціально-філософський аналіз: [монографія] / Олександр Костянтинович Чаплигін. – Х. : Основа, 1999 – 277 с.



**Чорна М.М.**

асистент кафедри  
іноземних мов і країнознавства  
Інститут Туризму  
ДВНЗ «Прикарпатський національний  
університет імені В.Стефаника»  
м. Івано-Франківськ  
Україна

## ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ПРИКАРПАТТІ

*Проаналізовано необхідність професійної підготовки висококваліфікованих спеціалістів у сфері туризму та гостинності. Висвітлено сутність понять «комунікативна компетенція» та «професійна майстерність» і досліджено їх значення в процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму на Прикарпатті.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, комунікативна компетенція, професійна майстерність.

*Проаналізовано необхідність професійної підготовки висококваліфікованих спеціалістів сфери туризму та гостеприимства. Раскрыто суть понятий «коммуникативная компетенция» и «профессиональное мастерство», исследовано их значение для процесса профессиональной подготовки будущих менеджеров туризма на Прикарпатье.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, коммуникативная компетенция, профессиональное мастерство.

*The importance of professional training of highly-qualified tourism and hospitality experts is analysed. The essence of concepts «communicative competence» and «professional skill» is defined and their role in the process of professional training of future tourism managers in Precarpathia is determined.*

**Key words:** professional training, communicative competence, professional skill.



Прикарпатський край славиться своєю чарівною природою, героїчною історією, талановитими людьми в минулому і сьогодні. Саме тому Прикарпаття приваблює тисячі туристів протягом року. Зростає інтерес населення до зайняття туристичною діяльністю. За кількістю робочих місць сфера туризму займає перші позиції. Кожного дня близько 20 млн. людей у світі наймаються на роботу в туристські організації. Кожного року у цій сфері створюється близько 3 млн. нових робочих місць [3, с. 331].

Туризм належить до провідних галузей світового господарського комплексу. Отже, можна стверджувати, що розвиток українського соціального туризму сприяє економічному відродженню країни. Це означає, що сотні тисяч людей працюватимуть у новій галузі залучення праці, яка має гуманітарний характер та соціальні орієнтації. Випускники середніх шкіл та училищ, інститутів, університетів та академій виявлять бажання працевлаштуватись у сфері туризму. Щоб кар'єра в туризмі була успішною та перспективною постає питання підготовки професіонала нового рівня. А саме, спеціаліста-універсала, із вмінням виконувати функції по підготовці, прийняттю та реалізації управлінських рішень. З метою розвитку туристичного Прикарпатського краю, на базі Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника здійснюється підготовка майбутніх спеціалістів за такими напрямками як «Туризм» та «Готельно-ресторанна справа».

**Метою** статті є проаналізувати необхідність підготовки висококваліфікованих спеціалістів у сфері туризму та гостинності, які мають володіти навичками та вміннями професійного спілкування з колегами з метою обміну досвідом і досягненнями у своїй галузі.

В умовах формування ринкових відносин у нашій державі, за яких спостерігається налагодження нових міжнародних зв'язків України та здійснюється широкий обмін спеціалістами, постає питання *професійної підготовки* майбутніх спеціалістів сфери туризму. Професійна підготовка – це система професійного навчання, мета її – пришвидшене здобуття навичок, необхідних для виконання певної роботи. У професійній підготовці майбутнього фахівця процес формування цілей його професійної діяльності відбувається у три етапи: 1) формування уявлення про нормативний результат професійної діяльності; 2) формування уявлень про якісні параметри нормативного результату діяльності; 3) формування уявлень про кількісні параметри нормативного результату діяльності [6].

Отже, процес формування у майбутнього фахівця цілей його професійної діяльності є, за сутністю своєю, інтеріоризацією зовнішньо заданих цілей, тобто відбувається перехід їх у внутрішню суб'єктивну ціль, що набуває особистісного сенсу. Це означає, що розвиток комунікативних здібностей у вищих навчальних закладах має бути спрямований на реалізацію особистісних потреб майбутніх фахівців сфери туризму: розвиток мовленнєвої активності, творчого мислення, пізнавальних процесів як невід'ємних ознак майбутніх професіоналів, формування вмінь практичного використання першої та другої іноземних мов у професійних цілях.

Професійне становлення майбутнього менеджера туризму повною мірою залежить від рівня його професійної підготовки. Мету й результат професійної підготовки відображали різні поняття: освіченість (О. Кульчицька, Н. Радіонова); май-

стерність (Н. Абишкіна, І. Зязюн, В. Орлов, В. Сластьонін); професіоналізм (Я. Кміт, В. Михайловський, П. Корчемний, Н. Ничкало); готовність до професійної діяльності (Р. Гуревич, Є. Лузик, О. Пехота, М. Сергеев); компетентність (І. Батракова, В. Воронцова, В. Гайворонська та ін.).

Особливу увагу варто звернути на інформаційну роль менеджера туризму, оскільки для прийняття ефективних управлінських рішень необхідно отримати та опрацювати достовірну економіко-управлінську інформацію про розвиток системи управління туризмом. Не даремно кажуть: хто володіє інформацією, той володіє світом. Менеджер виступає у ролі керівника, формує атмосферу в межах та поза межами організації, мотивує членів трудового колективу, дбає про досягнення практичних та стратегічних цілей організації. Підтримка членами колективу свого керівника у сучасних умовах являється тією базою, без якої жоден менеджер, не зможе успішно управляти колективом [4, с.188 ].

Для порівняння приведемо кваліфікаційні вимоги до менеджера туризму у Великобританії:

1) розуміння природи управлінських процесів, знання основних видів організаційних структур управління, функціональних обов'язків і стилів роботи, володіння способами зростання ефективності управління;

2) здатність розумітися у сучасній інформаційній технології і засобах комунікації, необхідних для управлінського персоналу;

3) ораторські здібності і уміння виражати думки;

4) володіння мистецтвом управління людьми, підбору та підготовки кадрів, регулювання відносин серед підлеглих;

5) здатність налагоджувати відносини між фірмою та клієнтами, управляти людськими ресурсами, планувати і прогнозувати їх діяльність;

6) здатність до самооцінки власної діяльності, уміння робити правильні висновки і підвищувати кваліфікацію;

7) уміння оцінювати не тільки знання, але й проявляти навик на практиці[4, с.189].

Користуючись досвідом успішних країн світу та беручи до уваги такі основні вимоги до кваліфікації менеджера туризму як: здоровий глузд, знання справи, впевненість у своїх силах, високий загальний рівень розвитку та здатність успішно завершувати почате, можна змалювати образ універсального спеціаліста сфери туризму, який буде затребуваним в Україні та на Прикарпатті зокрема.

Як вже було зазначено, робота менеджера потребує ефективного обміну інформацією, який здійснюється у процесі *комунікацій*. Комунікації – це складні процеси, що охоплюють кілька взаємозалежних етапів, кожен з яких є важливим для розуміння адресатом суті надісланого йому повідомлення [7, с.121]. Існують правила передавання інформації, без дотримання яких зміст її може бути спотворено чи навіть утрачено. Метою комунікації виступає розуміння та осмислення переданої інформації. Для успішної реалізації даної мети у процесі комунікації повинні бути задіяні комунікативно компетентні учасники. Відтак, *комунікативна компетенція* – здатність вирішувати засобами мови актуальні при її вивченні задачі спілкування у побуті, навчанні, виробничій сфері, культурному житті тощо; вміння користуватися фактами мови та мовлення для реалізації цілей спілкування.

Володіти комунікативною компетенцією означає в умовах прямого чи опосередкованого контакту успішно вирішувати задачі взаєморозуміння і взаємодії з носіями іноземної мови, якої навчають відповідно до норм та традицій культури цієї мови [8, с. 109]. В основі формування комунікативної компетенції майбутніх менеджерів туризму лежить мовленнєва діяльність, що постає одночасно метою, змістом, формою і засобом навчання. Вона має певну структуру, до якої входять наступні категорії усномовленнєвого спілкування: ситуація, роль, позиція, спільнота, вид і сфера комунікації. Дані категорії залежать одна від одної і лише ситуація являється такою категорією, від якої залежать характер ролей, позицій, спільноти, виду і сфери комунікації.

В основі комунікативної ситуації постає проблема, що відображається в комунікативному завданні, яке дає змогу ефективно скерувати мовленнєву поведінку студентів для досягнення мети спілкування. Тому актуальними залишаються створення на заняттях іноземної мови таких умов та постановки таких комунікативних завдань, які б заохочували студентів до свідомого засвоєння знань і творчого застосування набутих умінь та навичок, що є можливим лише при моделюванні проблемних ситуацій у навчанні. Виходячи із потреб практичного моделювання комунікативних ситуацій, було розроблено спецкурс «Етичні засади гостинності в зеленому туризмі», засвоївши який майбутні менеджери туризму повинні: зрозуміти важливість комунікативної компетенції у професійній діяльності; оволодіти нормами професійного мовлення; засвоїти основні поняття і критерії культури фахової мови і мовлення; формувати уміння і навички правильного мовлення, набути знання про особливості професійного спілкування, його функції, види, етапи та роль у сфері туризму; засвоїти норми етикету ділового спілкування й забезпечити дотримання вимог загальної культури ділового мовлення.

Відтак, до економічної науки було введено модель «людини культурної», створеної з урахуванням психологічного типу самоактуалізованої людини, що в суспільні науки ввів англійський психолог А. Маслоу [5]. Він уважав, що головними рисами «людини культурної» є пізнання, творчість, людяність (вияв співчутливого, турботливого, розумного ставлення до внутрішнього і зовнішнього світу), сумлінність, що виявляється в таких формах поведінки, як самопізнання, самозаглиблення, самореалізація, пошук нових форм досвіду, життєдіяльності, буття [5], тобто у процесі діяльності людина створює й саму себе, удосконалює свої сили та здібності, розширює межі спілкування, формує нові потреби та засоби їх задоволення, тобто виявляє й реалізує повноту людського буття.

Модель «людини культурної» є лише компонентом комплексної моделі (автор – С.Благодетелева-Вовк, 2010), що охоплює характеристики усіх типів підприємців, які існували впродовж розвитку людської цивілізації, а саме: дикуна, варвара (нецивілізовані типи) та традиціоналіста, людини економічної, інституційної та культурної (цивілізовані типи). Для визначення особливостей співіснування різних складових комплексної моделі в конкретній людині було застосовано «цивілізаційний профіль особистості», як «метод виявлення характерних ознак комплексної моделі у конкретній людині, або відображення цивілізаційної структури особистості, а за критерії сформованості «людини культурної» було обрано пізнання, творчість, людяність, повноту буття [2, с. 305].

Туризм покликаний поєднати сутність дозвілля із одним із полюсів людської діяльності, що носить двохфазний характер «зусилля – релаксація», «робота – відпочинок», «виснажливий вид активності – відновлюючий вид активності» і т.д. Звідси формується уявлення про відпочинок як про діяльність, що має багатофункціональне значення і набуває складного змісту та різноманітних форм організації. Дозвілля спрямоване на задоволення: вроджених потреб (відпочинку, їжі, повітрі, воді та ін.); соціальних потреб (спілкуванні, соціальному обслуговуванні, транспортному перевезенні та ін.); культурних потреб (освіті, духовному розвитку, художніх цінностях та ін.) [1, с. 56]. Завдання ж майбутніх менеджерів туризму навчитися задовольняти потреби клієнтів-туристів.

Спецкурс дає можливість студентам як суб'єктам навчальної діяльності усвідомити процесуальний і змістовий аспекти професійно-орієнтованого спілкування, виявити свою творчу індивідуальність, вдосконалити свої комунікативні та організаційні здібності, розвивати своє мислення, тренувати пам'ять, мобілізувати творчий і фаховий потенціал.

Для того, щоб студент (майбутній менеджер туризму) став добрим спеціалістом, він повинен володіти вмінням ототожнювати себе з туристом із певними вимогами та потребами, ототожнювати себе з менеджером туристської фірми, до якої звернувся клієнт із бажанням здійснити подорож, розглядати проблему з точки зору задоволення обох учасників туристського ринку (клієнта і туристської фірми). Такий підхід до обов'язків майбутньої професії приведе до безпомилкового їх виконання. Підбір тем у спецкурсі, пропонує студентам динамізм та новизну комунікативних ситуацій, які реалізують мовленнєву поведінку співрозмовників залежно від тих соціально-комунікативних ролей, в яких опиняються її учасники. Оскільки туристи подорожують із пізнавальною метою – цікавляться соціальним станом, побутом, традиціями, фольклором місцевого населення, за допомогою спецкурсу майбутні менеджери туризму здобуватимуть уміння в ознайомленні клієнтів із культурою Прикарпаття. Такі *аспекти* культурного життя мешканців Прикарпаття становитимуть інтерес для туристів і заволікатимуть їх до відвідування цього краю: *гуцульська демонологія; весільні / похоронні обряди; пастуше життя горян; пісні (колядки / щедрівки / веснянки); гуцульська гражда; конярство; писанкарство; виготовлення ліжників; одяг; сакральне мистецтво та ін.*

Уміння зацікавити туристів – складне завдання, поставлене перед майбутніми менеджерами туризму. Комунікативна майстерність працівників туристичної сфери – це безкінечне вдосконалення знань, умінь і навичок, які стосуються особливостей ділового етикету в туризмі, ораторського мистецтва і невербальних засобів спілкування [9]. Володіння комунікативною майстерністю сприяє саморозвитку особистості у процесі професійної діяльності. Усвідомлена зорієнтованість на роботу в галузі внутрішнього туризму Прикарпаття реалізується засобами краєзнавчого туризму та виховання патріотизму на прикладах національної історико-культурної спадщини регіону; формування високого туристичного іміджу Прикарпаття; виховання у майбутніх менеджерів туризму національної гідності, самосвідомості; формування почуття причетності до історії, сучасності та майбутнього держави; сприяння розширенню сфери внутрішнього туризму регіону.

Така спрямованість навчального процесу створює оптимальні умови для формування креативного стилю мислення одночасно із забезпеченням високої професійної майстерності майбутніх фахівців сфери туризму.

Таким чином, професійна майстерність передбачає здатність успішно здійснювати відповідну діяльність і забезпечується взаємозв'язком між професійно важливими знаннями і досвідом менеджера, набутими управлінськими і творчими здібностями, а також характеризується такими якостями особистості як комунікативність, креативність, кмітливість, уміння вести діалог, дотримуючись норм культурної, ділової та мовної етики.

Подальшого дослідження у цій галузі потребують питання співвідношення понять професійної культури, компетентності, майстерності та творчості у сферах туризму та гостинності.

### **Література:**

1. Аванесова Г.А. Культурно-досуговая деятельность: Теория и практика организации : Учебное пособие для студентов вузов / Г.А.Аванесова. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 236с.
2. Благодетелева-Вовк С.Л. Підприємство як мікроцивілізація : монографія /С. Л. Благодетелева-Вовк. – Черкаси : Брама-Україна, 2010. – 402 с.
3. Зорин И.В. Профессиональное образование и карьера в туризме./ И.В.Зорин, А.И.Зорин; Российская международная академия туризма. – М. : Советский спорт, 2005. – 528с.
4. Кабушкин Н.И. Менеджмент туризма: Учебник / Н.И.Кабушкин. – 3-е изд., испр.– Мн.:Новое знание, 2002. – 409с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу // Киевская городская библиотека [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.misto.kiev.ua/PSIHO/MASLOU/>
6. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти. / Є.М. Павлютенков. – Х. Видавн. група “Основа”, 2008. – 128с.
7. Стадник В.В., Йохна М.А. Менеджмент: Підручник / В.В.Стадник, М.А.Йохна. Вид. 2-ге. – К.: Академвидав, 2007. – 472с.
8. Шукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А.Н. Шукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
9. <http://www.vokrug-sveta.com.ua/komunikacionnoe-masterstvo.html>.

## **ИННОВАЦИИ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА**

**Ключевые слова/Keywords:** физическое воспитание, инновационные подходы.

Для современного социума характерно понимание общественной и личной ценности физической культуры важной составляющей общей культуры человечества. Характерной чертой современной концепции физического воспитания является усиление его образовательной и воспитательной направленности как определяющего условия успешности формирования физической культуры личности. Однако образовательно-воспитательные задачи не только важны, но и наиболее сложны для реализации в технологическом отношении. Сегодня, в период интенсивного реформирования школы, характеризующийся изменением содержания образования, обновлением форм и методов организации обучения, возникает необходимость в пересмотре традиционных средств и методик преподавания физической культуры. Одним из приоритетных направлений модернизации общего образования является введение инновационных технологий в преподавание физической культуры. Решение задач прикладной физической подготовки зачастую осуществлялось в ущерб комплексному подходу, роль физической культуры в качестве эффективного средства интеллектуального, нравственного и эстетического развития только декларировалась. Это не могло не оказать негативного, деформирующего влияния на всю систему формирования физической культуры. В основу современной системы освоения ценностей физической культуры закладываются инновационные подходы и новые педагогические технологии, которые сформировались в последнее время. Философско-культурологический подход к организации учебного процесса физического воспитания в общеобразовательной школе обуславливает необходимость формирования физической культуры личности ребенка. Однако традиционно процесс физического воспитания в школе сводится к физическому развитию и подготовке, формированию физических качеств, двигательных умений и навыков, т.е. акцентируется биологический, двигательный аспект. Необходимо ставить более широкие цели воспитание посредством освоения всего ценностного потенциала физической культуры. Содержание физкультурного воспитания включает в себя три основных направления: социально-психологическое, интеллектуальное и двигательное (физическое). Сущность социально-психологического воспитания сводится к формированию жизненной философии, убежденности. Содержание интеллектуального воспитания предполагает формирование комплекса теоретических знаний, охватывающих социокультурные, психолого-педагогические, медико-биологические и другие аспекты, тесно связанные с физкультурным знанием. Физкультурное воспитание содержит решение двигательных задач – формирование физических качеств, умений и навыков управления движениями. Новации в формировании физической

культуры общества и личности требуют кардинальных изменений в организации учебно-воспитательного процесса, прежде всего в общеобразовательной школе. Модель организации этого процесса представляется из расчета трехчасового преподавания физической культуры: 1 час – академический (теоретический) и 2 часа практических. Нетрудно предвидеть возражения по этому поводу, связанные и со слабой материально-технической базой, и с нехваткой квалифицированных кадров, и с недостатками финансирования, и с низким уровнем научно-методического обеспечения. Действительно, в этом проявляются главные беды школьного курса физической культуры. Кроме того, введение академического часа потребует от преподавателя дополнительной подготовки и более глубоких знаний по социокультурным, психолого-педагогическим, медико-биологическим основам физической культуры. Данная проблема может быть снята уже на современном этапе. Если для качественного преподавания практической части программы используются возможности учителей – специалистов в области физической культуры, то для преподавания теории целесообразно использовать специалистов, работающих в школах и имеющих глубокие профессиональные знания, а именно: медицинских работников, социальных педагогов, психологов, учителей биологии.

Особое значение приобретают теоретические уроки для учащихся подросткового возраста. Вследствие физиологических особенностей этого возраста, половые различия между юношами и девушками проявляются более отчетливо, что требует правильного подхода к выбору средств и методов проведения занятий. Здесь можно использовать технологию раздельного обучения. Например, для девушек ведется преподавание по разделу «гимнастика с элементами акробатики», для юношей – техника футбола, баскетбола.

Новые формы организации занятий по физической культуре позволяют повысить эффективность и обеспечить необходимый уровень двигательной подготовленности, физкультурной образованности и общей культуры личности.

### **Список использованной литературы:**

1. Бальсевич В.К. Основные положения Концепции инновационного преобразования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодежи России // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 3.
2. Лубышева Л.И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 6.

Самолетова М.А.

старший преподаватель  
кафедры английского языка  
естественных факультетов  
Южный Федеральный Университет  
г. Ростов-на-Дону, Россия

## СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

**Abstract:** *The paper deals with the analysis of blended learning as innovative technique for implementing competency-based approach in teaching English to university students.*

**Keywords:** blended learning, competency-based learning, information technologies in education, individual study.

На сегодняшний день система образования во всем мире демонстрирует явную тенденцию к изменению традиционных форм организации образовательного процесса в условиях информационного общества. И российское образование тоже переживает очередную эпоху модернизации, предусматривающую использование новых образовательных технологий, что ведет к изменению парадигмы образования, предполагает разработку новых стандартов, методик и требований, пересмотр критериев оценивания и формата контроля, и, как следствие, требует изменения самой концепции и стратегии развития образования. [1, с.3]

Необходимо отметить, что приоритетные направления модернизации российского образования – компетентностный подход, личностно-ориентированное обучение, информатизация и компьютеризация, переход к системе непрерывного образования и т.д. – не могут быть в полной мере реализованы в рамках только традиционного очного обучения.

В качестве одного из возможных путей решения задачи модернизации образования многие исследователи (С.А.Бешенков, С.Г.Григорьев, В.П.Демкин, А.А.Кузнецов, М.П.Лапчик, С.В.Панюкова, В.Роберт, К.Evelin, B.Oliver, J.Higgins, S. Papert, T.Russel и др.) видят в рациональном сочетании традиционных образовательных технологий с современными информационными и коммуникационными технологиями. [2 с.1].

Сегодня данное сочетание успешно воплощается в модели смешанного обучения.

Смешанное обучение (blended learning) – форма обучения, при которой обучение проводится как в традиционной очной форме, так и с использованием технологий дистанционного обучения. Смешанное обучение – это комбинирование «живого» обучения с обучением при помощи Интернет-ресурсов, в первую очередь второго поколения, позволяющих осуществлять совместную деятельность участников образовательного процесса. Смешанным признается обучение, если от 30 до 79% учебного времени проводится он-лайн [3, с.5].



Смешанное обучение – это система, в которой составляющие ее компоненты очного и дистанционного учебного процесса гармонично взаимодействуют. Таким образом, модель смешанного обучения – это не просто использование ИКТ в самостоятельной работе учащихся дома, а единый, целостный учебный процесс, предполагающий, что часть познавательной деятельности учащихся осуществляется на занятии под непосредственным руководством преподавателя, а определенные элементы выполняются дистанционно, с преобладанием самостоятельных видов работ индивидуально или совместно с партнерами в малой группе сотрудничества.

Технология смешанного обучения (blended learning) становится наиболее востребованной и эффективной при изучении иностранного языка, поскольку она с одной стороны, позволяет максимально продуктивно организовать время преподавателя и отдельно взятого студента, а с другой стороны, делает процесс изучения языка увлекательным и доступным.

Современные тенденции развития высшего профессионального образования в России направлены на развитие навыков самостоятельной учебной деятельности студентов. Самостоятельная деятельность или автономия означает готовность и способность студентов взять на себя управление своей учебной деятельностью: планировать, организовывать, оценивать, корректировать свой учебный труд, ориентируясь на конечный результат. Вместе с тем для студента не менее важно приобрести навыки и умения, позволяющие осуществлять самообразование и самосовершенствование. [4 с. 42, 169].

При этом понятие «*учебная автономия*» тесно связано с осознанием ответственности каждого студента за результат и процесс учебного труда. Студенты становятся равноправными партнерами преподавателя и имеют право выбора индивидуальной учебной траектории. Роль же преподавателя значительно расширяется – он не просто транслятор знаний, а стратег, консультант, эксперт и просто партнер по общению, особенно межкультурному [5].

Использование модели смешанного обучения позволяет эффективно осуществлять самостоятельную деятельность обучающихся. Студенты учатся принимать решения, делать осознанный выбор и нести за него ответственность. У них формируются навыки и умения работать в информационном пространстве, самостоятельно искать, оценивать, отбирать, анализировать и интерпретировать информацию, представлять результат с использованием различных современных технологий, то есть происходит формирование необходимых речевых, социокультурных и профессиональных компетенций. Методы смешанного обучения также помогают учащимся научиться функционировать и взаимодействовать друг с другом в рамках современного информационного общества, рационально использовать информацию и информационно-компьютерные технологии для поддержания и развития своего интеллектуального и творческого потенциала.

Возможности смешанного образования позволяют обеспечить овладение профессиональной деятельностью в рамках учебной, устранить противоречие между пассивной позицией студента при обучении и инициативной позицией специалиста в профессиональном контексте.

Конечным результатом смешанного обучения является создание принципиально новой образовательной среды, в которой обучающийся является полно-

правным и активным участником (субъектом) образовательного процесса. Новые принципы подачи материала, его отработки и проверки стимулируют привычку к самостоятельному обучению, самостоятельному планированию собственной образовательной траектории, непрерывному образованию. Преподаватели оптимизируют и облегчают учебный процесс, подводя студентов к самостоятельному решению учебных задач, к самостоятельному приобретению знаний. В этих условиях многократно умножаются возможности формирования личности выпускника языкового вуза как современного компетентного специалиста.

1. Фандей В.А. Теоретико-прагматические основы использования формы смешанного обучения иностранному (английскому) языку в языковом вузе: автореферат. – Москва, 2012.-23 с.
2. Малинина И.А. Применение технологий смешанного обучения иностранному языку в высшей школе // Современные научные исследования и инновации. – Октябрь 2013. – № 10 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27936> (дата обращения: 01.04.2014).
3. Watwood B. Building from content to community: Rethinking the transition to online teaching and learning: A CTE White Paper / Britt Watwood, Jeffery Nugent, William “Bud” Deihl. – Virginia Commonwealth University: Center for teaching excellence, 2009. – 22 p
4. Oxford R. L. Teaching and Researching: Language Learning Strategies. Pearson Longman, 2011. – 360 p.
5. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС. 2004, – 336 с.

## ОСВІТА ХХІ СТОЛІТТЯ В СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

**Ключові слова/ Keywords:** компетенції/ competence, соціокультурний простір/ sociocultural space, освіта/ education, гуманізація освіти/ humanization of education.

У статті розглянуто роль освіти у ХХІ столітті. Проаналізовано погляди науковців та їхні теорії на сучасний стан освіти у державі, з'ясовано форми соціального вияву освіти, її функції.

Освіта є основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку будь-якого суспільства загалом і людини зокрема. Тому в навчальному процесі ми постійно маємо турбуватися не лише про надання учням, студентам академічних знань, а й вести з ними мову про моральні та етичні цінності. Така освіта передбачає виховання сімейних цінностей, розвиток характеру, становлення громадянина чи моральної особистості.

Важливою рисою сучасності, що дає змогу оцінити роль освіти в суспільстві, є формування інноваційної моделі розвитку суспільства, основу якої становить процес отримання, поширення та практичного застосування нових знань. Тому відповідного перегляду потребує система освіти, яка в сучасних умовах може стимулювати або ж гальмувати певні соціальні процеси.

У тлумачному словнику української мови маємо таке визначення поняття “освіта”: “1. Сукупність знань, здобутих у процесі навчання; 2. Піднесення рівня знань; 3. Загальний рівень знань (у суспільстві, державі); 4. Письменність, грамотність” [6, с. 755].

Сучасний дослідник А.Л. Прокопенко так тлумачить цей термін: “Освіта – це цілісний і водночас складно організований соціальний феномен, який розглядається з позицій теорії соціальної дії та теорії комунікації, дає можливість виявити характеристики освіти як чинника соціальних змін” [5, с. 8].

На жаль, освіта виконує переважно функцію “простої передачі знань, забезпечення суспільства кваліфікованими кадрами, і розглядається лише як один із напрямів гуманітарної політики держави” [5, с. 3]. Однак, на нашу думку, такий підхід до функціонування освіти у сучасному суспільстві є дещо застарілим, таким, що не відповідає життєвим реаліям. Хоча впродовж останнього десятиліття й уживалися заходи для адаптації системи освіти України до нових соціально-економічних і політичних умов, проте ще не вдалося подолати відокремлення освіти від потреб суспільства. Освіта значною мірою залишається орієнтованою на запити минулого.

Але, не зважаючи на це, ХХІ століття позначене у формуванні освіти процесом переоцінки цінностей, новим пошуком розуміння світу й місця людини в ньому. Новою функцією освіти стає формування життєвої компетенції людини у сучасному світі.

Як зазначає І.Г. Єрмаков, "...компетентнісний підхід визнаний базовою ідеєю реформування освіти у країнах Європейського Союзу і розглядається як стрижнева конструктивна ідея неперервної (пожиттєвої) освіти" [1, с. 7]. Дослідник наголошує на важливості докорінних змін в освітньому процесі. Так, зокрема, він звертає увагу на посилення ролі і значення освоєння способів дослідницької та проектної діяльності, створення умов для активної соціальної дії, формування здатності мобілізувати знання у реальній життєвій ситуації. Такий підхід має об'єднати освіту й вимоги сучасного життя.

Л.В. Костенко вважає, що освіта у XXI столітті повинна спрямовуватися безпосередньо на людину. Культуротворча, виховна, розвивальна домінанти виступають у ній стрижневими, вони спонукатимуть людину змінити на краще своє та навколишнє життя. На думку дослідника, у сучасній освіті можна виділити такі підрозділи: освіта для розвитку компетентності особистості; освіта для пізнання довкілля; освіта для розвитку творчості; освіта для майбутнього; якість освіти; диверсифікація освітньої діяльності; персоніфікація навчання; індивідуалізація навчання; гуманізація всієї сфери освіти [2, с. 36].

С.І. Подмазін вважає, що "важливим чинником розвитку освіти України в напрямку її гуманізації виступає соціальна філософська рефлексія сучасної освіти в сучасному суспільстві на основі сучасних уявлень про особистість та умови і цінності її буття" [4, с. 4].

Вивчаючи проблему освіти як чинника соціальних змін, А.Л. Прокопенко у своєму дослідженні зазначає, що освіта є складним соціокультурним феноменом, що постає як еволюційний процес, як специфічний соціальний вплив, а також як соціальний інститут. Автор зауважує, що залежно від форми свого соціального вияву, освіта може поставати як складник, чинник або результат соціальних змін. Учений установив, що важливого значення у цьому процесі набувають інтелектуальні якості людини, її освіченість, усвідомлення інтересів, цінностей, індивідуальних і суспільних цілей [5, с. 9].

В.О. Огнев'юк у спеціальній розвідці, присвяченій дослідженню освіти в системі цінностей людства, з'ясував, зокрема, такі значущі питання як "Роль освіти у формуванні цінностей демократичного суспільства" та "Освіта, наука й новітні технології в структурі пріоритетів XXI століття". Він вважає, що "утвердження нових світоглядних цінностей, яке є наріжним чинником просування українського суспільства до демократичної консолідації, досягаючись різними засобами – політико-правовими, економічними, морально-етичними, науковими (чи не найважливішими) має все ж формування людини як особистості через освіту, у ході суспільно організованого і високоспеціалізованого навчально-виховного процесу" [3, с. 11]. Дослідник зазначає, що в такому випадку освіта як сфера соціокультурної практики, спрямована на виховання громадян європейського світу, які змогли б сприймати європейські цінності, набуває національного пріоритету як один з найголовніших чинників формування суспільства демократичного типу.

Метою освіти, на думку вченого, має стати формування активного, гуманістично спрямованого громадянина демократичного суспільства, життєдіяльність якого ґрунтується на національно-культурних і загальнолюдських цінностях. Також дослідник акцентує увагу на зосередженні науки й освіти XXI століття на проблемах

людини. Означені пріоритети й визначені автором як основні у контексті концепції випереджаючої освіти XXI століття.

Отже, погляди вчених XXI століття дають підстави твердити, що освіта в соціокультурному просторі має допомогти людині знайти своє місце у суспільстві шляхом втілення отриманих знань у різних життєвих ситуаціях.

### ЛІТЕРАТУРА:

1. Єрмаков І.Г. Феномен компетентнісно спрямованої освіти // Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16-17 травня 2003 року. Ред. рада: С.М. Сушко (голова), І.Г. Єрмаков, В.Б. Сизон (наукові редактори) та ін. – К., 2003. – С. 6 – 8.
2. Костенко Л.В. Освіта і виклики XXI століття. Яка потрібна людина новому століттю? // Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16-17 травня 2003 року. Ред. рада: С.М. Сушко (голова), І.Г. Єрмаков, В.Б. Сизон (наукові редактори) та ін. – К., 2003. – С. 36 – 37.
3. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект): Автореф. дис. д-ра філос. наук: 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії / Київський національний університет ім. Т.Шевченка. – К., 2003. – 36 с.
4. Подмазін С.І. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз): Автореф. дис... д-ра філософ. наук: 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії / Дніпропетровський національний університет. – Д., 2006. – 34 с.
5. Прокопенко А.Л. Освіта як чинник соціальних змін (методологічний аспект): Автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії / Київський національний університет ім. Т.Г. Шевченка. – К., 2007. – 19 с.
6. Словник української мови: В 11-ти томах. – К.: Наукова думка. – Т. 5. – 1974.– С. 755.

**Лебедєв В.О.**

доц., к. т. н. Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

**Черненко Д.О**

студентка V курсу ф-ту інформатики, математики і економіки Мелітополь-  
ського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького

## **ПРОГРАМНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗАСІБ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ДИСЦИПЛІНИ «ТРАКТОРИ»**

У сучасних умовах необхідність ефективної організації самостійної роботи студентів обумовлена високими вимогами загальнокультурної та спеціальної підготовки випускників вузів, підготовкою майбутніх фахівців до професійного, компетентного входження в сучасний ринок праці.

Проблеми організації самостійної навчальної діяльності студентів різнобічно висвітлюються в працях Алексюка А., Бабанського Ю., Бондаря В., В. Козакова, Лернера І., Мороза О., Підкасистого П., Сластьоніна В. та ін.

Погоджуючись з думкою Есипова Б, можемо визначити, що самостійна робота студентів – це така робота, що виконується без безпосередньої участі викладача, але за його завданням у спеціально відведений час [1, с. 15].

Особливими є запити вищого навчального закладу у створенні та впровадженні у навчальний процес електронних україномовних освітніх ресурсів.

Можливості комп'ютера дозволяють подавати навчальні об'єкти багатством різноманітних способів, тобто за допомогою тексту, графіки, фото, відео, анімації і звуку, тобто використовувати можливості людини сприймати навчальний матеріал за допомогою зору і слуху. Ці можливості доцільно використовувати у процесі організації навчальної роботи студентів.

Як зазначають Пашивкіна К. та Мартиненко М. , програми навчального призначення спираються на використання наочності, яка за допомогою комп'ютера є значно ефективнішою. Вони особливо підходять для організації роботи студента з закріплення навчального матеріалу вивченого на заняттях та підготовки до аудиторних занять [3].

**Мета** полягає в теоретичному та практичному обґрунтуванні значення програмно-педагогічного засобу з дисципліни «Трактори» в організації навчальної роботи студентів.

Ми вважаємо, що найбільш правильне визначення програмно-педагогічний засіб (ППЗ) — це цілісна дидактична система, що заснована на використанні комп'ютерних технологій і засобів Інтернету і яка ставить за мету забезпечити навчання за індивідуальними і оптимальними навчальними програмами з керуванням процесу навчання [2, 16].

Розроблений програмно-педагогічний засіб з дисципліни «Трактори» має такі функціональні кнопки керування програмою: «Автор», «Про програму», «Лекції», «Практика», «Звіт», «Відеоперегляд» та «Вихід».

На сторінці «Лекції» подана структура дисципліни. Натиснувши потрібну лекцію, лабораторну буде представлений відповідний матеріал. Для того, щоб краще познайомитись з основними функціями, прийомами роботи, різноманітним функціональним можливостям, практично та самостійно виконати поставлені завдання користувачу пропонується вибрати розділ «Відеоперегляд». Для того, щоб розпочати тестування користувач повинен натиснути кнопку «Почати тестування». Тестові завдання передбачають одну правильну відповідь із трьох запропонованих варіантів.

Отже, програмно-педагогічний засіб виконує такі функції:

Для викладача: представити студентам навчально-методичний комплекс з можливістю роботи з ним на персональному комп'ютері; здійснювати контроль за вивченням матеріалу завдяки перегляду даних користувача після проходження тестового контролю; за допомогою лабораторних робіт та відеоматеріалів підвищити уміння та навички; автоматизувати процес навчання і контролю при вивченні дисципліни.

Для студентів: отримати навчальний матеріал з дисципліни «Трактори» у будь-якому зручному вигляді для роботи з ним на персональному комп'ютері; самостійно контролювати процес вивчення навчального матеріалу завдяки проходженню самостійних завдань, що містяться у лабораторних роботах; перевірити свої знання під час проходження тестового контролю; автоматизувати процес вивчення дисципліни, що може здійснюватися у будь-якому місці і у будь-який час.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.
2. Осадчий В.В., Шаров С.В. Створення електронного підручника: принципи, вимоги та рекомендації: навч.-метод. посіб. – Мелітополь: ТОВ» ВБ ММД», 2011. – 116 с.
3. Пашивкіна К.В. Організація самостійної роботи студентів у ВТНЗ засобами інформаційних технологій / К.В. Пашивкіна, М.Ю. Мартиненко // е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» / Випуск №1 [2010]. [Електронний ресурс] – Режим доступу: URL: [http://intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n1\\_2010\\_st\\_15](http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_15).

## **ПЕРСПЕКТИВНІ ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ**

**Ключові слова/ Keywords:** мистецька освіта/ art Education, творча самореалізація/ creative self-fulfillment, репертуарний вектор/ Repertory direction.

Важливим завданням педагогічно-мистецької освіти є прилучення особистості до духовних здобутків української культури, до досягнення світової музичної спадщини та розвитку на цій основі прагнення до творчості та самовираження. Для успішного втілення окресленого завдання, за нашим переконанням, необхідно визначити зміст діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Філософська проблематика мистецької освіти, за переконанням О.П.Рудницької, умовно розподіляється на три групи:

– I група вибирає в себе розкриття сутності художньої творчості, співвіднесення змісту категорій відображення і вираження у мистецтві; висвітлення специфіки засобів виразності та символічності їх застосування у різних видах мистецтва;

– II група пов'язана з розумінням основ сприйняття та осмислення мистецтва, усвідомленням природи естетичного переживання; висвітленням взаємозв'язку суб'єктивного та об'єктивного в індивідуальній інтерпретації художніх творів; глумачення та уточнення термінологічного апарату мистецької освіти

– III група містить соціологічну та культурологічну галузі знань, спрямування яких на розгляд соціальних функцій мистецької освіти та відображення специфіки суспільного побутування мистецтва, забезпечують їх поширення та споживання [2, с.40].

У змісті мистецької освіти яскраво відображене поєднання емоційного та раціонального, суб'єктивного та об'єктивного, підсвідомого та усвідомленого. Це відображається у співвідношенні бінарних пріоритетів:

- а) взаємозв'язок емоційного та розумового розвитку;
- б) суб'єктивного досягнення художнього змісту мистецького твору та об'єктивного засвоєння необхідної мистецької інформації;
- в) усвідомлення художнього змісту мистецького твору на підсвідомому рівні завдяки інсайту (“осяянню”);
- г) задоволення духовних потреб (на відміну від прагматичного споживання мистецтва) [2, с.29].

Освоєння дисциплін мистецького циклу має певні відмінності від інших освітніх предметів насамперед у тому, що потребує розвитку сенсорно-емоційної сфери, спроможної споглядати, відчувати та співпереживати художнім образам, закодованим у творах мистецтва. Активізація емоційних реакцій, що відбувається внаслідок прилучення до мистецького середовища, в свою чергу, сприяє розвитку творчих потреб та креативності особистості.



Складність практичної фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва полягає в її поліфункціональності, оскільки передбачає оволодіння студентами комплексом знань у галузі педагогіки, психології, естетики, музично-теоретичних дисциплін, а також досконале володіння вміннями музичного виконавства у різних аспектах обраного фаху – інструментальних, диригентських, вокальних.

Представники гуманістичної психології, і, зокрема А. Маслоу, стверджують, що саме мистецька освіта сприяє виявленню здібностей і талантів особистості, допомагає їм якнайповніше розкрити творчий потенціал, таланти та здібності, як основи самоактуалізації та самореалізації. [1, с.29, с.42].

Творча самореалізація особистості визначається нами як цілеспрямована самостійна діяльність, котра відбувається у внутрішній сфері майбутнього педагога у процесі самопізнання, самоусвідомлення та саморозвитку індивідуальних задатків та здібностей, передбачає свідоме цілепокладання та побудову стратегії професійного становлення та самовираження, знаходить своє втілення у результатах творчої діяльності особистості.

Важливою складовою творчої самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва є виконавська підготовка, але зміст педагогічно-мистецької діяльності потребує переорієнтації ставлення студентів до освоєння музичного репертуару, включеного до неї. Адже досить часто студенти, що вже мають професійну музичну освіту, ставляться до педагогічної складової обраного фаху без належного інтересу або навіть негативно. Формування настанови на педагогічно спрямоване опанування індивідуальної виконавської репертуарної програми може змінити дану ситуацію.

Інструментальний репертуар є художнім навчальним матеріалом, у роботі над яким відшліфовуються основні виконавські вміння, розширюється музичний тезаурус майбутнього педагога, в той же час твори, що вивчаються на індивідуальних заняттях з фортепіано чи будь-якого іншого музичного інструмента можуть мати практичне застосування (фрагментарно чи цілісно). і як матеріал для слухання музики у школі.

Усвідомлення практичної значущості вивчених музичних творів втілюється у підготовці студентами тематичних бесід на музичну тематику виконанням творчих проєктивних завдань з продумуванням конкретних ситуацій уроку музичного мистецтва де можуть звучати вивчені твори або їх фрагменти для ілюстрації теми уроку, що в свою чергу потребує створення переконливої виконавської інтерпретації.

Музичній інтерпретації присвячені наукові пошуки багатьох провідних педагогів-музикантів. Відповідно до них поняття “музична інтерпретація” тлумачиться наступним чином: “Музична інтерпретація – інтелектуально організована діяльність музичного мислення, спрямована на розкриття виразного потенціалу музичного твору” [3 с.48]. Інтерпретація – комунікативний процес. Адже музикою інтерпретатор передає інформацію як комунікатор. Тобто відбувається спілкування між виконавцем і слухачем.

Широке ознайомлення студентів-музикантів з новими творами мало б активувати інтерес до різних стилізових напрямків музичного мистецтва. На практиці все відбувається зовсім по-іншому. Причин цьому декілька:

- по-перше більшість студентів мають позитивне емоційно-чуттєве відношення студента до музики певного стилістичного напрямку.

- по-друге, у виконавській підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва є так звані “білі плями” (стилістичні напрямки, композитори та музичні твори певних жанрів, вивчення котрих уникалося у попередній виконавській підготовці даного студента),

Створення “репертуарного вектора” – добір у індивідуальній програмі студента музичних творів у спеціально визначеному стилістичному напрямку – сприяє трансформації негативних установок щодо музично-виконавської діяльності. Хронологічне спрямування векторів включає представлення у репертуарі студента музичних творів орієнтованих (на початковому етапі) на особливості музичних стилів уже звичних до виконання та на його емоційно-смакові уподобання за наступними напрямками:

- від використання у виконавському репертуарі студента музичних творів сучасної стилістики та близьких за емоційно-образним змістом його внутрішній емоційній сфері, до поступового розширення репертуарного обсягу творами класичної музичної спадщини подібних за настроєм та емоційною насиченістю;
- від звичного превалювання у індивідуальних програмах музичних творів класичної музичної спадщини з емоційним настроєм близьким та контрастним до внутрішніх емоційних переваг студента, до доповнення репертуарної палітри творами сучасних композиторів відповідного емоційно-змістового насичення;
- розширення репертуару студента від умовного “центру”- класичних музичних творів близьких за емоційним спектром до емоційного досвіду студента – до музичної спадщини минулого з багатою палітрою різних емоційних станів та до розмаїття і багатства творів сучасного музичного мистецтва з розвиненою поліфонічною емоційністю .

Використання “репертуарних векторів” у фаховій виконавській підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва є перспективним та доцільним, оскільки дозволяє поступово змінити “полюс” мотивації з “негативної” до “нейтральної” (коли студент сприймає художньо-музичну інформацію без яскраво вираженої негативної реакції, зацікавлено) та “позитивної” з усвідомленням майбутнім фахівцем місця та значення музично-виконавської підготовки у професійній діяльності педагога-музиканта.

### Література

1. Маслоу А.Г. Самоактуализация личности и образование/А.Г.Маслоу: /пер. с англ. /Ин-т психологии АПН Украины. – Киев: Донецк, 1994. – 52 с.
2. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: [навч. посібник]/ О.П.Рудницька – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2005. – 357 с.
3. Смирнов М. Эмоциональный мир музыки: Исследование. /М.Смирнов – М.: Музыка, 1990. – 320 с.





